



学位論文題目 Title	保育者養成における実習教育と教育・保育専攻学生の保育者効力感の発達
氏名 Author	三木, 知子
専攻分野 Degree	博士（教育学）
学位授与の日付 Date of Degree	2019-09-25
公開日 Date of Publication	2020-09-01
資源タイプ Resource Type	Thesis or Dissertation / 学位論文
報告番号 Report Number	甲第7564号
権利 Rights	
JaLCDOI	
URL	http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/D1007564

※当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。

PDF issue: 2020-09-04

2019 年 7 月 17 日 提出

博 士 論 文

保育者養成における実習教育と教育・保育
専攻学生の保育者効力感の発達

指導教員 北野 幸子 准教授

神戸大学大学院人間発達環境学研究科

人間発達専攻 学び系講座

133D835D 三木 知子

目 次

序章 日本における実習教育の現状と課題、及び本論文の位置づけ	1
1. 保育専門職の養成と実習教育	2
2. 保育者の専門性の高度化に繋がる実習教育	6
3. 本論文の目的	8
4. 本論文の構成	9
5. 本論文で取り上げる幼稚園・保育所における教育・保育実習	10
第1章 教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得	14
1. 日本における実習教育の新展開	14
2. 教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得	17
第2章 教育・保育実習における保育者効力感(Preschool-Teacher-Efficacy:PTE) の検討	31
1. 保育者効力感(PTE)の定義	31
2. PTE 尺度の作成	34
3. 教育・保育実習経験の蓄積と PTE の変化	39
第3章 実習自己評価と保育者候補生の PTE の変化	54
1. 振り返り(省察・評価)のツールとしての実習自己評価尺度と PTE の関係	54
2. 自由記述による振り返り(省察・評価)と PTE の関係	66
第4章 これからの実習教育への展望～保育者の専門性の高度化を目指して～	74
1. 振り返り(省察・評価)のツールの開発	74
2. 保育者候補生の保育者の専門性に関する理解の促進と実習教育の充実	85
おわりに	92
文献	99
資料	111
初出一覧	116
謝辞	117

序章 日本における実習教育の現状と課題、及び本論文の位置づけ

各国において、乳幼児教育・保育の質の改善・向上が重要課題になっていることは、OECD(2012)の議論、G20 ブエノスアイレス首脳宣言(外務省、2018)の内容から見ても明らかである。日本においても、2015年度から、「子どもの最善の利益が実現される社会を目指す」との考え方を基本とする「子ども・子育て支援新制度」(内閣府、2012)が施行され、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における教育・保育¹⁾の質向上への希求は、加速の一途を辿っていると言える。この状況下、教育・保育実践を担う保育者にとって、今まで以上に高質度の保育者の専門性が求められるようになった。2018年度から新『幼稚園教育要領』(文部科学省、2017)、新『保育所保育指針』(厚生労働省、2017 a)、新『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』(内閣府、2017)が施行された。また、2018年、厚生労働省で「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」(厚生労働省、2018 a)、文部科学省で「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」(文部科学省、2018 a)が相次いで発足し、様々な角度から教育・保育の質が検討されているのである。これらの内容から、さらなる保育者の専門性の高度化が求められていることは明らかである。

この保育界が変革する中で、2019年度からの「教育職員免許法・同施行規則」(文部科学省、2018 b)と「教職課程コアカリキュラム」(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する研究会、2018)の施行、及び、「一部改正指定保育士養成施設及び運営の基準について」(厚生労働省、2018 b)の施行から見ても、保育者養成機関の役割が益々重要になってきていることが判る。各養成校は、カリキュラムを整え、質の高い保育者候補生を育成する責務を担っているのである。

そこで、本論文は、特に、保育者養成校における実習教育に着目する。なぜならば、後に、1-2. 実習教育の現状と課題において詳しく説明するが、日本の養成教育において、実習教育には、大きな課題があるからである。実習教育では、一般に主要科目として、「教育実習」、「保育実習」がある。本研究では、その実習教育の実態や意義を検討するために、特に、“保育者効力感”を対象とし、その発達についても検討する。なお、保育者効力感については、第2章 教育・保育実習における保育者効力感(Preschool-Teacher-Efficacy:PTE)で詳しく述べることとする。まずは、専門職としての保育者とその養成教育の課題、実習教育についての現状と課題について、以下、1. 保育専門職の養成と実習

教育において、概観したい。

1. 保育専門職の養成と実習教育

1-1. 免許・資格に関する現状と課題

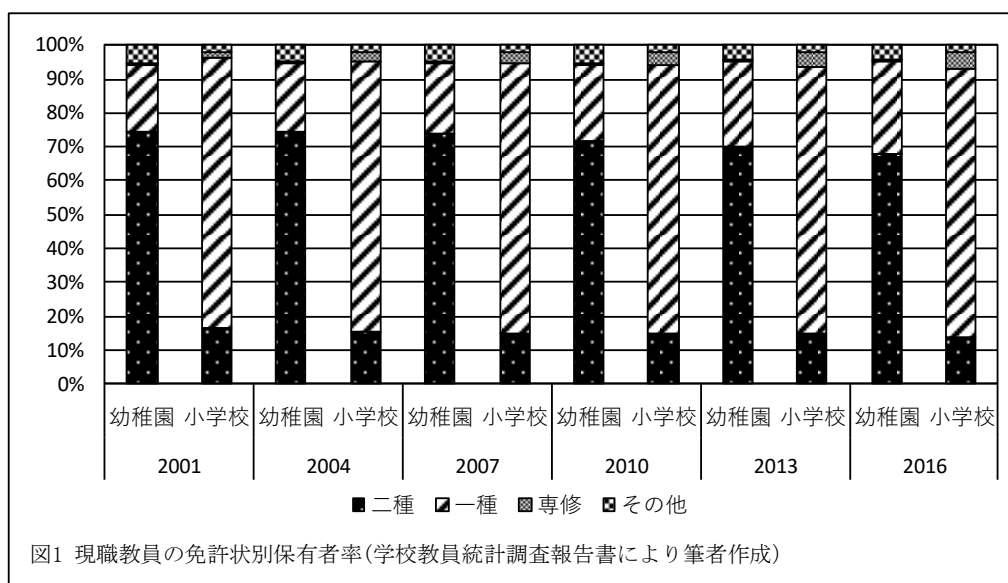
今津(2017)は、よく引用されるものとして、リーバーマンの専門職の8つの特性²⁾を示し、これらの特性を満たすことは、専門職の理想型であるとした。また、教師専門職論の中心は、教職が理想的な専門職に向かうという教師の専門職化(professionalization)の問題であるとしている。さらに、専門職化を議論する際、専門職性の高度化であるのか、専門性の高度化であるのか明確にする必要があると述べている³⁾。日本において、保育職は専門職足りうるかについて、様々な議論がなされているが、未だ明確になっていないのが実情であると思われる。

養成校において、幼稚園、保育所へ就職斡旋をする際、求人側の採用条件に、明朗活発、やさしく、協調性があり、ピアノが弾ける人等、人間性、保育技術を過剰に重視する傾向が窺えるということをよく経験する。保育者養成校もこの要望に同調することも問題ではあるが、北野(2009)も指摘するように、人間性は、人と接する専門職の前提となるものであり、知識、技術、実践力(判断力、活用力、応用力等)が専門性として議論されるべきものであると考えられる。また、一般的に、保育者を“乳幼児と一緒に遊び、世話をしてくれる、楽しい、案外楽な仕事”という社会的認知が依然として横行しているように思われる。例えば、秋田(2016)は、『保育は「お母さんの仕事、家庭での育児の延長」として、子育て経験のある人なら誰でもできる仕事という見方がいまだに根強いことが、保育の脱専門職化を招いている』(p. 34)と指摘している。保育職を専門性の高い職であるという社会的認知が低い状況下、保育者養成校は、保育職は専門職であるという認識と力を持った学生を社会に送り出すことが強く求められていると考える。

日本において、長年、教育・保育界は、保育職の高度化を阻む他の学校種にはない難課題一所轄の分割とそれに関連する免許と資格の存在一を抱え推移してきた。現在も幼稚園は文部科学省、保育所は厚生労働省、幼保連携型認定こども園は内閣府と管轄が分かれており、幼稚園教諭免許とその養成の管轄は、文部科学省、保育士資格とその養成課程の管轄は、厚生労働省となっている。つまり、幼稚園教諭に就くには幼稚園教諭免許、保育士に就くには保育士資格、保育教諭に就くには幼稚園教諭免許と保育士資格が必要とされているのである。保育者養成校が保育者を養成するに際し、幼稚園教諭は文部科学省、保育

士は厚生労働省と別々の省で課程認定を受ける必要があり、当然、養成カリキュラム設定にも複雑な影響をもたらしている。また、現時点では、幼稚園教諭免許には、二種（課程認定短期大学か専門学校卒業で取得可能）、一種（課程認定4年制大学卒業で取得可能）、専修（課程認定大学修士課程修了で取得可能）の3種類であるのに対し、保育士資格には種別がない。短期大学卒業者も4年制大学卒業者も同一資格である。この所轄所の分割、免許の種類は、保育職の高度化を検討するに際して、複雑性、困難性を増長させる原因にもなっていると考ええる。

また、従来、幼稚園・保育所で就業する教諭・保育士の多くは、短期大学、および専門学校の卒業者であるという、他職種にはない特徴を有していることも看過できない。この実態を小学校教諭と比較し、数値で示したものが図1⁴⁾である。図1は、2001年度から3年間隔で、現職幼稚園教諭と小学校教諭の各免許の保有率を示したものである。図を見ると、小学校教諭では、いずれの年度も、一種免許保有者が約8割を占めており、二種免許保有者は2割に満たない。一方、幼稚園教諭では、一種免許保有者は、少しずつ増加傾向にあるものの、2割台に留まっており、二種免許保有者が際立って多く、7割を占めている。保育士については、2001年度卒業生で、保育所に就職した者、14917名中、4年制大学卒業者は、579名（3.9%）、短期大学、および、専門学校卒業者は、14338名（96.1%）であった⁵⁾。2014年度卒業生では、保育所に就職した者、21639名中、4年制大学卒業者は5003名（23.1%）、短期大学、および、専門学校卒業者は、16636名（76.9%）であった⁶⁾。この数値から、近年、4年制大学卒業者の保育士職就業者が増加している現象が見られるものの、まだ短期大学卒業者が7割を超えていることが明らかである。長きにわたり、幼稚



園・保育所は、二種免許を持つ教諭と、短期大学・専門学校卒業者で保育士資格を持つ保育士で支えられてきたといっても過言ではない。ゆえに、これらの事実を軽視した保育者の専門性の高度化の検討はあり得ないと考えられる。しかし、他校種にはない、幼稚園教諭、保育士に短期大学および専門学校卒業者が多い実情は、保育者の専門性の高度化を阻む要因の1つにもなっているとも言える。無藤(2015)は、「今後の教職課程のあり方と幼保の免許統合の見直し」と題した記念講演において、幼稚園教諭免許と保育士資格との統合についての見通しを語っているが、統合し専門性の高度化を進めていくことは、なかなか困難な道程のようにも思える。上記してきたように、日本における保育者養成制度については難課題があることが判った。続いて、養成教育において重要だと考えられる実習教育に着目して、その現状と課題について検討したい。

1-2. 実習教育の現状と課題

1-1. では、免許と資格を統合し、専門性の高度化を進めていくことの困難性を指摘した。本項では、日本における実習教育の現状と課題について記述する。佐藤(2015)は、他国に比較すると、日本の実習教育は遅れていると指摘している。北野(2016)は、日本の乳幼児を対象とした実習教育の課題として、3点—①実習期間が短い、②実習園と養成校の連携による実習中の共同指導・評価体制がつくられていない、③実習園指導者の資格認定がなされていない—を挙げている。この3点について、充実している米国、ニュージャージー州(NJ)の実習教育(Bae-Suh, 2011)を例として取り上げ検討してみる。

日本では、保育実習は、実習事前事後指導も含め6単位、教育実習は、実習事前事後指導も含め6単位で、免許の種類(専修免許、一種免許、二種免許)に関わらず同一であり、教育・保育現場での実践経験は、保育実習と教育実習を合わせても8週にすぎない。北野(2016)によると、世界の实習教育は、15週前後、北欧では、20-22週であると述べている。NJの場合は、第1、第2週が観察段階(園、子どもの様々な事柄を観察、園スタッフとの面談)、第3週から第9週が部分実習段階(1日の内、1場面の保育を担当することから、より多くの場面を担当する方向で拡大させた実習と指導保育者の補助)、第10週から14週が全日実習段階(25日間、担当教諭に代わり、全ての保育実践を計画、実行と行事、研究会、職員会議等にも参加)、第15、第16週は、まとめの段階(指導保育者の補助をしながら、実習ノートを完成させることと行事等への参加)の4段階、16週で構成されている。この比較から、日本における実習については、期間の長さ、その内容についての課題が多々あるように思われる。

NJ では、16 週の実習期間中、資格を有する大学教員が 5 回、巡回指導し、中間と最終の 2 回、標準化された評価ツールにより評価を行う。担当保育者は、毎日の実践全てについて指導を行い、大学教員スーパーバイザーと同様、2 回の標準化された評価ツールにより評価を行う。この評価結果はカンファレンスで実習生と共有される。また、実習が標準に達していない実習生については追加実習、改善が見られない場合は実習停止の措置もとられるのである。

このような大学教員の巡回指導、担当保育者の実践についての指導、及び標準化された評価ツールを用いた厳密な評価、さらに、その評価の実習生との共有は、養成校と実習園との密な連携により成り立つものと考えられる。また、NJ では、保育者が実習指導を担当するための 6 条件—①州標準指導員証明書の保持、②その地域での 3 年以上の実践経験、③施設長の承認を得ていること、④教育についての力量を子どもの学びの成果によって証明できること、⑤活発な専門分野における活動、⑥実習生をメンターする意欲、責任感と大学教員スーパーバイザーと協力して指導できる技量の保有—が明示されている。この条件を具備していなければ実習園指導者として資格認定されないのである。スーパーバイザーとしての大学教員・担当保育者の指導、評価の実行・共有、及び実習担当保育者の資格認定条件の明示は、保育者養成の質の水準が担保される証左であると言える。

日本においては、実習園が多様で多岐にわたるため、各実習園の事情に合わせ、実習指導を依頼することになる。巡回指導も教員の専門分野に関係なく、実習中、大学教員が園への訪問指導に赴くことが通常行われている。実習生の評価についても、大学教員が関わるのではなく、実習園の評価に依存しているのが、多くの保育者養成校の現実である。ゆえに、大学教員と実習担当保育者と実習生が評価を共有し、討議する機会もほとんど設定されないのが実情であろう。また、保育者の実習担当資格条件も定まっていないのである。実習園と養成校の連携が不十分であること、実習担当保育者の資格認定がなされていないことは、保育者養成の質の水準が担保されていない証左であるとも言えよう。

実習期間、実習園と養成校の連携、実習園指導者の資格条件の何れを取ってみても、難課題である。しかし、これらの難課題の改革方向を見据えた上で、養成校卒業後、保育者の専門性の高度化に向かって果敢に進んで行くことができる力強い保育者候補生を育成するための実習教育について検討を深めることが最も重要なことであると考えられる。そこで、将来質の高い専門性を有する保育者へと成長していく保育者候補生を育てるために、実習教育は、何を注視すべきかについて、次に検討してみる。

2. 保育者の専門性の高度化に繋がる実習教育

教育・保育の質の改善・向上により、未来ある子ども達一人一人が心身共に豊かな発達を遂げるためには、日々、教育・保育に携わる保育者の質の向上、すなわち保育者の専門性の高度化を図ることが最も重要なことである。OECD(2012)が提言する教育・保育の質を高めていく上での効果的な政策手段—1. 質についての目標と規定を設定すること、2. カリキュラムとスタンダードを設計・実施すること、3. 資格、養成、および労働条件を改善すること、4. 家族と地域社会との関係を保つこと、5. データ収集、学術調査、モニタリングを推進すること—においても子どもの健全な発達を保証するための、学びの継続による保育者の質の向上が主張されている。北野(2018)は、保育教諭養成課程研究会(2018)で図示されている幼稚園教諭・保育教諭の養成段階からベテラン・リーダーへの成長過程を紹介すると共に、「・・・保育者が研修すること、つまり、学び続けることが不可欠であり、研修によってこそ保育専門職の実践の質の維持がはかられる」(p. 66)こと、養成段階から保育職就業後への学びの連続性が重要であることを強調している。

乳幼児にとって最善の利益を最優先し、教育・保育に取り組む保育者の質の向上、専門性の高度化は、保育職就業後、実践経験を積む中で進展していく。保育者の専門性は、PDCA サイクルで展開される実践経験を重ね、学び続けることにより高度化していくものである。保育職就業後、様々な困難を克服しながら、専門性の高度化を志向し、学び続ける保育者であるには、保育者養成校在学中に保育者の専門性の基礎となる力を培うことが必要条件である。保育者候補生は、保育者養成校在学中に、保育者養成カリキュラムに基づく学修、様々な経験、学習により保育者の専門性の基礎を習得していく。中でも、PDCA サイクルで展開される幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における教育・保育実習経験は、極めて重要なものとして位置づけられる。保育者候補生の経験する教育・保育実習の質如何が、保育者の専門性の基礎の習得・向上に影響を及ぼすのである。保育者養成の要の科目である教育・保育実習を経験することによる保育者の専門性の基礎の習得・向上について検討することは、実習教育の改善・向上に向けての、意味ある示唆が得られるものと考えられる。

教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得は、PDCA サイクルで成り立つものと考えるが、実習事前事後指導が必修とされていることから、本論文では、連続実習が終了した後のC: 振り返り(省察・評価)に注目したい。さらに、振り返り(省察・評価)

により、PTE の発達、及びその PTE の動機づけ機能の惹起を仮定する。保育者候補生は、実習事前指導の下、P：到達目標・計画設定をし、準備をした後、D：連続実習に臨み、実習終了後、実習事後指導プログラムの中で、C：振り返り（省察・評価）を行うことになる。この振り返り（省察・評価）の緻密さ、深さが保育者効力感の発達に影響し、動機づけが機能し、行動変容、A：修正・改善に至ることを仮定しているのである。この PDCA サイクルの蓄積により、保育者の専門性の高度化に繋がる保育者の専門性の基礎の習得・向上がもたらされと考えられる。

本研究において注目する振り返り（省察・評価）(reflection)は、実践・実習の効果を左右する重要な働きをするものと考えられる。Schön は、反省的实践家の概念を提示し、reflection について論じている。Schön (1983)は、専門職を「人々が納得する明白な目的によって学問的に原理づけられ・・・科学にもとづく厳密な技術的知識に根拠をおいている」（佐藤・秋田訳、2001、p22-23）、メジャーな専門職と、「変わりやすい曖昧な目的に悩まされ、実践では不安定な制度的文脈にわずらわされている。したがって、体系的で科学的な専門家の知識の基礎を発展させることができない」（佐藤・秋田訳、2001、p23）、マイナーな専門職に分類した。Schön は、教員職（保育者を含む）を、マイナーな専門職に属し、「行為の中の省察(reflection-in-action)」を行い、「すでに確定した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、独自の事例についての新たな理論を構成」（佐藤・秋田訳、2001、p119）する反省的实践家として明確に規定したのである。

実践者は、行為の実行中に、暗黙知では解決できない状況に直面した時、状況を直感的に捉え、思考し、瞬時に判断し、対応方向を定め、臨機応変に行動に移していく。そして、実行した結果が適切であったか否かを瞬時に思考し、また次の行動方向を選択し、実行していく、正に行為中での省察が「行為の中の省察」である。また、Schön は、行為終了後、実行した行為を改めて振り返り、思考する省察を「行為についての省察(reflection-on-action)」としている。しかし、佐伯(2018)は、『「アクション」(行為)がまさに実行されていることに「焦点をあてている」ことを「イン・アクション」としているのである。つまり、実践の流れ（文脈）に即して行為を吟味することは、すべて「行為のなかの省察」に含む』（p. 10）と言及している。ゆえに、「行為についての省察」と「行為の中の省察」の両概念を含め、振り返り（省察・評価）に注目し、検討することが肝要であろうと考える。

さらに、本論文では、振り返り（省察・評価）と密接な関係を持つ重要な要因として、

PTE を取り上げる。教育・保育実習において、実習終了後、実習事前事後指導プログラムの一環として、様々な形の振り返り（省察・評価）の機会が設定される。保育者候補生（実習生）は、実習を振り返り、多角度から省察・評価することになる。保育者候補生の振り返り（省察・評価）の内容により自信・意欲が変動すると考えられる。要するに、振り返り（省察・評価）の内容如何により PTE・動機づけが変化し、その後に生じる行動の活性化に影響を及ぼすと仮定されるのである。そこで、本論文では、動機づけ機能を持つ PTE を用い、PDCA サイクルの C: 振り返り（省察・評価）の影響による PTE・動機づけの位置づけを明確にし、振り返り（省察・評価）と PTE の発達との関係について検討するべきであると考ええる。

Schön は、「行為の中の省察」を「反省的実践家にとって、実践の核」（佐藤・秋田訳、2001、p120）と位置付けている。幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における教育・保育実践は言うまでもなく、保育者養成の教育・保育実習における振り返り（省察・評価）について検討すること、及び振り返り（省察・評価）と PTE の関係について考察を深めることは、保育者の専門性の高度化に通じる道であると考えられる。また、実習教育の改善・向上について検討する上で有効な示唆を得ることにも繋がるものと思われる。そこで、次に、3. として本論文の目的、さらに、この目的を達成するために、4. として本論文の構成について述べる。

3. 本論文の目的

上述したように、日本においては、保育界が激動する中で、保育者養成に関しても、免許・資格統合をはじめ、いくつもの難課題が横たわっている。保育者養成における実習教育に限定しても実習期間、実習園と養成校との連携、実習園指導者の資格認定等、課題が山積である。また、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における質が問われ、保育者の専門性の高質化が求められる時代にあって、保育者養成校は、卒業後も保育者の高度化に向かって学び続けることができる良質の保育者候補生を育成する責務を担っていることも前述した。

良質の保育者候補生とは、保育者の専門性の高度化を目指す意欲を持ち、在学中に確かな保育者の専門性の基礎を習得した者を指すと考えられる。そこで、本論文では、保育者養成カリキュラムの中で、主要科目である教育・保育実習に焦点を当て、その実態や特徴を明らかにすることを目的とする。すなわち、実態については、教育・保育実習と保育者

の専門性の基礎の習得過程について検討する。また、特徴については、教育・保育実習と PTE との関係について検討する。それらを踏まえ、本論文では、さらに、今後の保育者養成教育における教育・保育実習のあり方について展望を図ろうとするものである。そこで、この目的に則り、次に、本論文の構成について述べる。

4. 本論文の構成

本論文は、4 章から構成されている。第 1 章は、教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得についてである。まず、1. で、教職実践演習の必修化に伴う、日本の大学における実習教育の新展開についてまとめる。2. においては、教育・保育の質向上の鍵を握る保育者の専門性について、構成要素の視点から検討する。さらに、保育職就業後、高い質の保育者として成長するためには、在学中の実習教育、特に保育現場での実習経験が重要であることを述べ、PTE の動機づけ機能を含む PDCA サイクルで展開する教育・保育実習経験の蓄積による保育者の専門性の基礎の習得について検討する。また、保育者の専門性の基礎の習得過程の中で、振り返り（省察・評価）が要となることを述べ、振り返り（省察・評価）を捉える適切なツールの検討の必要性についても言及する。

第 2 章は、教育・保育実習における PTE の検討である。本章は、保育者の専門性の基礎の習得過程における振り返り（省察・評価）を適切なツールで捉えるなら、振り返り（省察・評価）の影響による PTE の変化も適切なツールを用いて測定する必要があるとの考えに基づき、1. において、PTE の定義についてまとめ、2. において、PTE 尺度の作成を試みる。さらに、3. では、教育・保育実習の蓄積による PTE の変化について考察する。

第 3 章は、実習自己評価と保育者候補生の PTE の変化についての検討である。1. では、振り返り（省察・評価）のツールとして、実習自己評価尺度を用い、実習自己評価と PTE 得点変化との関係について検討する。2. では、自由記述による振り返り（省察・評価）と PTE との関係について検討する。

第 4 章は、第 1 章、第 2 章、第 3 章の考察を踏まえ、これからの実習教育～保育者の専門性の高度化を目指して～と題し、次の 2 点について検討するものである。まず、1. 振り返り（省察・評価）のツールの開発についてである。保育者養成教育の向上を目指し、実習事前事後指導において活用できる適切な振り返り（省察・評価）のツールの必要性について述べる。次に、先行研究で用いられている実習自己評価項目について検討した上で、振り返り（省察・評価）の 1 つのツールとして、ループリックによる教育・保育実習自己

評価スタンダードの提案を行う。

2 点目は、2. 保育者候補生の保育者の専門性に関する理解の促進と実習教育の充実についてである。まず、保育者候補生が、養成校在学中に、教育・保育の質向上の要である保育者の専門性についての理解・考察を深めていくことが重要であることを述べる。さらに、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園のカリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程を図により明らかにする。次に、カリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程について、幼稚園教育要領を引用しつつ検討する。

以上、本論文の目的、及び本論文の構成について述べた。次に、本論文で取り上げる幼稚園・保育所における教育・保育実習スケジュール及び PTE と実習自己評価についての調査時期について明確にしておく。さらに、教育・保育に関する用語についての若干の規定も合わせ行う。

5. 本論文で取り上げる幼稚園・保育所における教育・保育実習

上記したように、日本の保育者養成は、短期大学が担っている割合が高く、ほとんど養成校で幼稚園教諭 2 種免許と保育士資格の両課程を備えているのが現状である。本論文は、典型的な保育者養成校の 1 つである、単科の保育科 S 短期大学の学生を対象に得たデータを用い検討するものである。実習教育の中心となる実習について、S 短期大学の連続実習のスケジュール及び PTE と実習自己評価についての調査時期を示したものが図 2 である。

保育科短期大学のカリキュラムは過密であり、入学時から教育・保育に関する科目の学修が開始される。保育所における保育実習Ⅰは、1 年次の 1 月下旬から 2 月上旬にかけて 2 週間、保育実習Ⅱは、2 年次、5 月下旬から 6 月上旬にかけて 2 週間、実施される。S 短期大学では、全ての学生が保育実習ⅠもⅡも履修し、各実習生は、保育実習ⅠもⅡも同一保育所で実習することになっている。教育実習については、2 年次、4 月の月上旬に幼稚園における観察実習を 1 週間実施した後、9 月の下旬から 10 月の中旬にかけて、幼稚園において 3 週間実施される。また、保育所実習Ⅰ、Ⅱ、教育実習の前後に実習事前事後指導が実施されると共に、園からの実習評価が出された後、園評価と自己評価を図示したリーダーチャートを用いた個別面談も行われる。

また、保育士資格取得に必修の実習として、保育所以外の施設での実習、保育実習Ⅰ(2 月の下旬から 3 月下旬までの間で 10 日間)が実施される。その他、ほとんど履修者

	1年次					2年次								
	4月 入学	5～12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11～2月	3月 卒業
連続 実習	<div style="text-align: center;"> ☆ H 教育実習（観察実習） 幼稚園 1週間 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> H 保育実習 I 保育所 2週間 </div> <div style="text-align: center;"> ☆ ☆ </div> <div style="text-align: center;"> H 保育実習 II 保育所 2週間 </div> <div style="text-align: center;"> ☆ ☆ </div> <div style="text-align: center;"> H 教育実習 幼稚園 3週間 </div> <div style="text-align: center;"> ☆ ☆ </div> </div>													
調査 時期	I 期 入学 直後	II 期 保育 実習 I 直前	III 期 保育 実習 I 直後			IV 期 保育 実習 II 直前	V 期 保育 実習 II 直後				VI 期 教育 実習 直前	VII 期 教育 実習 直後		VIII 期 卒業 直前

（注） ☆：1年次の3月に保育実習Ⅰ、保育所以外の施設における、10日間の実習

☆☆：実習事前事後指導の一環としてのレーダーチャートを用いた個別面談

図2 保育実習・教育実習のスケジュール及び調査時期

がないものの保育実習Ⅲ（2年次、8月上旬から9月上旬までの間で10日間）も実施される。この様に、保育実習は、保育所、その他の施設と多岐にわたり、職務内容理解、子ども理解、環境理解、実習計画等、実習内容が極めて多様であると言える。この多様性をふまえ、本研究は、幼稚園における教育実習と保育所における保育実習のみを取り上げることとする。幼保連携型認定こども園が増加し、幼保連携型認定こども園における実習に関する議論も盛んになる中で、幼稚園における教育実習と保育所における保育実習に特化し検討することの意味が存在すると思われる。幼稚園における教育実習と保育所における保育実習のみに限定することによる看過するところもあると思われるが、両実習の共通的な基礎部分を検討することにより、実習教育の改善に向けての示唆が得られるものと考え

る。最後に、本研究では、幼稚園における教育実習と保育所における保育実習のみに限定して論じるため、用語について規定しておく必要があると考える。1つには、保育者という用語である。本研究では、保育者とは、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園において、教育・保育を担う、幼稚園教諭、保育士、保育教諭を指す。2つには、保育者候補生という用語である。保育者候補生とは、幼稚園教諭、保育士、保育教諭への就業を目指して、保育者養成校に就学している学生を指す。3つには、教育・保育実習という用語である。教育・保育実習とは、実習事前・事後指導を含む、幼稚園における教育実習、及び保

育所における保育実習を指す。なお、単に実習と記した場合も教育・保育実習と同一の用語とする。また、実習に関する制度、施策、形態等は、国により大きく異なるため、本論文では、日本の幼稚園、保育所における教育・保育実習を中心に検討するものである。4つには、保育者養成という用語である。保育者養成という用語は、養成校在学中の養成、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園就業後の養成を含め、用いられるが、本論文では、保育者養成校在学中の保育者候補生の養成に限定して用いる。

注

- 1) OECD は、幼児教育、保育を Early Childhood Education and Care (ECEC) と表記している。日本においては、ECEC、“乳幼児の教育と養護”を“保育”と表記するが多い。しかし、社会通念として、“保育”と“教育”の関係が曖昧であると考え、本論文では、“教育・保育”という表記を採用する。
- 2) ①比類ない、明確で、かつ不可欠の社会的サービスを提供する。②サービスを提供する際に、知的な技能が重視される。③長期にわたる専門的訓練を必要とする。④個々の職業人およびその職業集団全体にとって、広範囲の自律性が認められている。⑤職業的自律性の範囲内で行われる判断や行為について広く責任を負うことが、個々の職業人に受け入れられている。⑥職業的集団に委ねられた社会的サービスの組織化および遂行の原理として強調されるのは、個人が得る経済的報酬よりも、提供されるサービスの内容である。⑦包括的な自治組織を結成している。⑧具体的な事例によって、曖昧で疑わしい点が明確化され解釈されてきた倫理綱領をもつ。(今津、2017、p. 46)
- 3) 『「専門職性 professionalism」 とは、教職がどれだけ専門職としての地位を獲得しているのかという点を問題にする。これに対して、「専門性 professionalism」 とは、教師が生徒に対して行うべき行為とはどのようなものであり、そのためにどのような専門的知識・技術をどれだけ用いる必要があるのかという点を問題にする。前者は教師の職業的「地位」に関わり、後者は教師の「役割」ないし「実践」と「知識・技術」に関わる概念である。』(今津、2017、p. 47)
- 4) 文部科学省統計 e-Stat による。
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (情報取得 2018/12/17)
- 5) 保育学研究 (2003)、p. 152、表、指定保育士養成施設種別ごとの就職状況に基づき算出

したものである。

- 6)厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課、第3回保育士等確保対策検討会(2015)保育等に関する関係資料、表、指定保育士養成施設種別ごとの保育士となる資格取得者の就職状況に基づき算出したものである。

第1章 教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得

激動する保育界にあって、保育者の専門性の高度化が重視される中、保育者養成校在学中の保育者候補生は、「教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力」（文部科学省中央教育審議会、2006）を修得し、卒業していくことを強く求められている。幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園就業後、実践経験を蓄積することにより、保育者の専門性は発達して行くが、この保育者の専門性の基礎は、保育者養成校在学中の学修・学習により形成されるものと考えられる。それゆえ、保育者養成校は、各校の特徴を生かし、熟考された教員養成カリキュラムを用意し、保育者の専門性の基礎を充分習得した保育者候補生を育成し、保育界に送り出す使命を担っていると言える。

さて、保育者養成校在学中の様々な学修・学習の蓄積により、保育者の専門性の基礎は習得されるが、中でも特に、PTE・動機づけ機能を含んだPDCAサイクルに基づく教育・保育実習経験は、極めて重要なものとして位置づけられる。ゆえに、未来の質の高い保育者を養成することを目指し、実習教育に焦点をあてた検討を深化させる必要があると考えられる。そこで、本章では、1. 日本における実習教育の新展開、2. 教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得について検討する。

1. 日本における実習教育の新展開

佐藤(2015)は、『教員養成（教師教育）改革は、1980年代以降、世界のほぼすべての国において教育改革の中心であった。改革は二つの方向で実施されてきた。「高度化」と「専門職化」である。』（p. 45）と述べている。さらに、「日本の教師教育改革の最大の問題は、……改革のグランドデザインがないために、諸外国と比べて21世紀型への改革が約25年ほど遅れをとった……」と述べている（佐藤、2016 p. 10）。さらに、現在もなお多くの課題—①教師教育に高度化の遅れ、②教師の専門職化の遅れ、③教師教育の原理の遅れ、④授業と学びの質の危機、⑤学校と教師の自律性の危機、⑥教職の多忙化の危機、⑦教師の学びの危機、⑧教師の待遇の危機—を孕みながら進行していると佐藤（2016）は指摘している。しかし、日本における教員養成の関する施策にも注目すべき新展開がみられるのである。それは、文部科学省から提示された中央教育審議会答申（2006、2012、2015）をみると明らかであろう。2006年にだされた中央教育審議会答申は、インパクトのあるものであり、その中でも、2010年度入学生から実施された、教職科目である教職実践演習の必修化は、

実習教育の進展にも多大な影響を与えるものであった。

中央教育審議会(2006)は、「今後の教員養成・免許制度のあり方について(答申)」において、教職課程の質的水準の向上、改善・充実を図るための5つの方策—教職実践演習(仮称)の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実—を提案した。教職実践演習科目の趣旨・ねらいを、『教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられるものである。学生はこの科目履修を通じて、将来、教員となる上で、自己にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待できる』と定め、到達目標及び目標到達の確認指標例を明示した(中央教育審議会、2006 答申資料、別添1)。

中央教育審議会答申(2006)は、実習に関しても、教育実習を大きな役割が期待される科目と位置づけ、協働—教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員との連携、養成校と実習校(園)との連携、養成校と教育委員会との連携—の重要性を強調した。また、教育実習と教職実践演習との関連を明確にすること、教育実習や実習事後指導で明らかになった課題を教職実践演習で取り上げ、指導に結び付けること、実習の到達目標を明確に示し、学生の能力、適性、意欲等を把握した上で指導する等を強調した。さらに、実習成績の評価についても、実習校(園)の教員と養成校教員が共同で行い、その際、実習校(園)による評価にばらつきが生じないように留意することについても指摘した。

教職実践演習は、幼稚園教諭養成課程に関わる科目であるが、これと連動して、保育士養成課程においても、保育実践演習が、専門科目として設定された。また、全国保育士養成協議会(2005)は、2つの目的—①全国の保育士養成校及びそこにおける実習指導者が共有する実習指導の標準的事項(ミニмумスタンダード)を策定し、保育実習指導の一層の発展充実に貢献すること。②養成校の実習指導者と実習施設の指導担当職員相互が共有できる保育実習指導に係るミニмумスタンダードを構築すること—を掲げ、ミニмумスタンダードを策定し、保育実習指導の充実を目指したのである。さらに、このミニмумスタンダードは、社会状況の変化を考慮し、2017年版を発行した。このミニмумスタンダード2017

年度版は、3段階—STEP1:国の保育実習指導基準を十分に踏まえ、確実に実施する、STEP2:全国保育士養成協議会が設ける保育実習指導基準を理解し、確実に実施する、STEP3:養成校における発展的・先駆的・モデル的水準ある内容を理解し、参考とし、質の維持向上を図る—with基準を示し、さらなる保育実習の改善に供しようとしている（全国保育士養成協議会、2018 a）。

答申が提示されて後、各養成校は、各校の特徴を生かしながら、改革に取り組み、カリキュラムの充実に努力を傾けてきた中で、学生の学修・学習にも新たな変化をもたらした。教職実践演習、保育実践演習科目は、養成校の最終学年で開講する2単位と定められている。しかし、学生は、入学時から、履修カルテを作成し、在学中を通し、自己の履修した科目について、学修過程、達成状況、成果等を詳細に記録し、振り返り（省察・評価）、その内容を記録し、次の学びに生かしていく営みが求められている。このような主体的取り組みを蓄積することは、教職カリキュラム、及び実習と各教科との関連についての理解が深まり、将来、専門性の高度化を希求し、学び続ける教師（保育者）に成長していく基礎を培っていくものと考えられるのである。

さらに、教職実践演習の新設・必修化の方策は、教員養成に関し、1つの大きな前進をもたらした。それは、教員の専門性基準（Professional Standards）の検討・開発が盛んになったことである。佐藤(2015)は、『専門家教育は、通常、「専門性基準」にもとづいてカリキュラムが編成され、国家試験によって資格が付与される。「専門性基準」は、さらに専門職の評価と現職研修の基準にもなっている。すなわち「専門性基準」なしには、専門家教育の内容編成も専門家の資格試験も、養成も採用も評価も研修も成り立ちようがない。しかし、日本においては教師の「専門性基準」は存在せず』（p25-26）と述べている。

確かに、日本において、教師の「専門性基準」の検討は遅れているとは言え、教職実践演習の新設・必修化の方策が明示されて以後、課程認定大学において、幼稚園教員養成も含めた教員養成スタンダードの開発が活発化した。この教員養成スタンダードの魁として掲げられるのが、兵庫教育大学の研究である。兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(2012)は、教員養成スタンダードを「教員を目指す学生が大学卒業時まで身に付けておくべき最小限必要な資質能力を示したもの」と定義し、小学生版と幼稚園版の教員養成スタンダードの開発を試みた。別惣・名須川・横川・長澤・鈴木・佐藤・石野・上西・飯塚・岸本（2011）は、8領域—「幼児理解」、「幼児への指導・援助力」、「教職の基礎的遂行力」、「保育内容の展開力」、「保育評価・改善力」、「職能向上力」、「保護者・地域等

との連携力」、「保育計画力」一、51 項目からなる幼稚園教諭養成スタンダードを作成したのである。

教員養成スタンダードは、学生が自己の学修・学習を振り返り、省察・評価し、可視化し、指導者と共有し、教員養成における質の改善・向上に繋がる必要不可欠なツールであると考えられる。また、教員養成スタンダードは、後述する実習の振り返り（省察・評価）の 1 ツールとしての実習自己評価スタンダードと関連するものである。このことから、各養成校が、養成校の特徴を生かし、教員養成スタンダードの開発、改善に取り組むことが教員養成、実習教育の質の向上をもたらすことになると言えよう。

日本における保育者養成、実習教育は、序章で記述したように、幾つもの課題を抱えつつも、教職（保育）実践演習が導入されて以降、新展開を見たのである。そこで、次に、今後益々、保育者養成カリキュラムの主要な科目となる教育・保育実習を重ねることによる保育者候補生の成長、すなわち、教育・保育実習の蓄積による保育者の専門性の基礎の習得過程について検討する。

2. 教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得

2-1. 保育者の専門性と教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得

2-1-1. 教育・保育の質の改善・向上と保育者の質

OECD(2006)は、乳幼児の発達に影響を及ぼす教育・保育の質を 7 側面で示した。この 7 側面は、志向性の質—「国レベルでの法制化、規制、政策の取り組みなどを通して、政府が乳幼児期政策に振り向ける配慮のタイプと程度」に関する質—、構造上の質—「乳幼児期プログラムの質を保証するのに必要な全般的な仕組み」に関する質—、教育の概念と実践—「国のカリキュラム基準の枠組み」、「幼児教育者の能力についての特別な養成・研修」に関する質—、相互作用あるいはプロセスの質—「教育者と子どもの間の教育的関係の温かさとその質、子ども同士の相互作用の質、教育者チーム内での関係の質」一、実施運営の質—「地域のニーズ、質の改善、効果的なチーム作りに応えているかということに焦点を当てた管理の質」一、子どもの成果の質あるいは成績の基準—「子どもの現在や将来のウェルビーイングの向上のために提供されている」成果の質—、親・地域への支援活動と両者の参加に関する妥当な基準—「対象を絞った地方レベルの ECEC プログラムに対する要件」に関する質—である（星・首藤・大和・一見 訳、2011. p.147-149）。この 7 側面が示されて以降、教育・保育の質の側面についての議論が盛んになったと言える。そこで、

教育・保育の質を取り上げた先行研究を次に挙げてみる。

Litjens(2014)は、第4回大西洋諸国会議に出された資料の中で、「質は、子どもたちのウェルビーイングのためになると推測される環境と経験のあらゆる特徴を包含する。これには、カリキュラムを用いること、スタッフの特性、教師や保育者の行動と実践、そして子どもの ECEC 経験の核となるスタッフ―子ども間の相互作用を含む。加えて、質は、スペース、グループサイズ、そして安全基準の面が整っている構造の特徴を含む。しかしながら、質は、固定的な概念ではない。質の定義は、価値と文化に基づいた概念であるため、国の間で異なり、そして質の定義は、時間の経過に伴い変化する可能性がある」(p. 6)と述べている。これは、保育の質は、一元的には捉えきれないものの、プロセスの質と構造上の質として定義されていると言える。

淀川・高橋(2016)は、「全国保育・幼児教育施設大規模調査」、「全国基礎自治体調査」の結果報告をしている。その中で、保育の質の定義を Litjens(2014)の規定する「子どもたちのウェルビーイングのためになる環境と経験のあらゆる特徴を包括するもの」とし、構造の質、プロセスの質、実施運営の質に焦点をあて検討したと述べている。

NICHD（アメリカ国立小児保健・人間発達研究所）の長期縦断研究では、質のよい保育は子どもの発達を促進するという仮説に基づき、規定的特徴（構造上の質）とプロセス的特徴（プロセスの質）の2構成要素から保育の質を定義した。さらに、規定的特徴（構造上の質）がプロセス的特徴（プロセスの質）に影響し、プロセス的特徴（プロセスの質）は、子どもの行動と発達に影響することを明らかにした（日本子ども学会・編、2013）。

北野（2017）は、海外における幼児教育の質に関する先行研究をレビューし、検討した。その中で、保育の質を構造の質、プロセスの質、そしてこの2つの質と関わる子どもの育ちと学びの姿の質（成果の質）の3つの質として定義した。また、保育の質についての研究は、構造上の質からプロセスの質へと焦点が移ってきているという鈴木（2014）、淀川（2016）の指摘もある。以上より、保育の質は、社会文化的な価値判断基準に依存し、一義的に定義できない（高辻、2003；秋田・佐川、2011；Litjens、2014）が、主に、構造上の質とプロセスの質、および成果の質を中心に検討されていると言える。

この構造上の質、プロセスの質、および成果の質から、保育の質と子どもの発達との関係を縦断的に検討したものとして、NICHD の長期追跡研究が挙げられる。NICHD（日本子ども学会・編、2013）は、1364組の子どもとその家庭を対象にし、大規模な縦断的調査を行った。保育¹⁾に関する規定的特徴（構造上の質）については、大人と子どもの人数比率、グ

ループの大きさ、保育者の教育レベルを調査対象とし、プロセス的特徴（プロセスの質）については、保育者の子どもへの豊かな働きかけ―“ポジティブな養育”：ポジティブな態度を示す、ポジティブな身体接触をする、子どもの発声や発話に応答する、子どもに質問する、このほかの子どもへの話しかけ、発達をうながす、社会的な行動の奨励、読む力を伸ばす、否定的なかかわりを回避する―の指標を用い調査をした。調査結果から、規定的特徴（構造上の質）が良好であるとプロセス的特徴（プロセスの質）にプラスの影響を及ぼし、質の高い保育は、子どもの知的、情緒的、社会的発達に良い影響をもたらすことが強調された。NICHD の長期縦断的研究は、構造上の質の高さを背景とし、プロセスの質、特に実践現場における保育者の乳幼児への関わりの質が成果の質（良好な子どもの知的、情緒的、社会的発達というエビデンス）に現れていることを示しているのである。実践現場における保育者の乳幼児への関わりの質が教育・保育の質の向上に最も重要な影響をもたらすことを示していると言える。

以上のことから、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園において、乳幼児の発達保障・向上を最優先に考え、質の高い教育・保育を実現していくには、保育者の質如何によると言えるのではなかろうか。諏訪（2000）は、保育実践の質を直接規定する「保育の質」の要因について、6層からなる指標・概念図を提示した。「子どもと保育者の関係」を頂点に、第6層に保育者のあり方を、全ての層を貫くものとして「保育者の意識」を位置付けており、『「保育の質」は「保育者の質」に尽きる』（p. 22）と明言している。この指標・概念図を検討すると、教育・保育の質の改善・向上には、教育・保育実践における保育者の質、力量、すなわち、保育者の専門性の水準を高めることが鍵となると言えるのである。幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における教育・保育の質の改善・向上は、偏に、高い質の保育者の専門性によってもたらされるのである。そこで、教育・保育の質向上の鍵を握る保育者の専門性、そして、保育者候補生の保育者の専門性の基礎の習得について、次に検討する。

2-1-2. 保育者の専門性と保育者の専門性の基礎の習得

教育・保育の質の改善・向上の鍵を握る保育者の専門性とは、どのようなものであるのか、まず、保育者の専門性の定義について検討してみる。文部科学省(2002)は、保育者の専門性を、「・・・幼児一人一人の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、集団生活の中で発達に必要な経験を幼児自らが獲得していくことができるように環境を構成し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力・・・家庭との連携を十分に図り、家庭と地域社会との連続性を

保ちつつ教育を展開する力」(p. 5)と定義している。また、奥山・山名(2006)は、「第一義的には、集団施設教育の場における幼児期の発達を保証する力、すなわち、適切な幼児理解、発達理解に支えられた保育の計画・実践・評価をする力である」(p. 120)と定義している。このように、保育者の専門性は、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における保育者の教育・保育実践に関わる能力(教育・保育実践力)であると言える。木村・橋川(2008)は、「保育士・幼稚園教諭養成カリキュラムを踏まえ、乳幼児期の子ども達に関する保育者(幼稚園・保育所)として身に付けておくべき力」(p. 33)とし、松山(2008)は、「保育について学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自分の保育技術をもって子どもの遊びを援助することができる力」(p. 234)とし、上山・杉村(2015)は、「保育に関する知識やスキルを実践の中で活用する力」(p. 402)としている。ゆえに、保育者の専門性、すなわち、教育・保育実践力は、「保育者が自分自身の教育・保育に関する知識・技術をもって乳幼児と対峙し、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の実践において精一杯活用する力」と定義できると考える。

さて、次に、教育・保育の質向上の要となる保育者の専門性は、如何なる内容を含むものであろうか。教育・保育実践現場で働く保育者にとっても、また、保育者候補生にとっても、保育者の専門性についての理解を深めることは、非常に重要な事と思われる。ゆえに、保育者の専門性の内容について、整理し、より明確に示す必要があるのではないかと考える。そこで、先行研究を取り上げ²⁾、保育者の専門性の構成要素について検討を試みる。ここで取り上げるのは、以下に示す保育者の専門性構成要素が明示されている、12の先行研究(A~L)である。

A 鯨岡(2000)は、保育者の専門性を以下の深く繋がり合う3つの重要な断面に分け論じた・・・①「保育の理論的・理念的専門性」あるいは「保育者の計画・立案の専門性」—子どもの発達、保育に関する専門的知識に支えられた具体的な保育の計画・立案を遂行する力、②「受け入れ・認める」対応と「教え・導く」対応という両義的対応がもとめられる「保育実践専門性」—「受け入れ・認める」対応と「教え・導く」対応という両義的対応がもとめられる実際の保育場面における実践力 ③「保育者の反省的専門性」あるいは「振り返りの専門性」—保育者の立てた計画と保育実践を振り返り、評価・反省する力

B 文部科学省(2002)は、幼稚園教員の資質能力を「幼児教育に対する情熱と使命感に立脚した、知識や技術、能力の総体」(p. 3)とし、幼稚園教員に求められる資質能力には、「不易」の資質能力—「いつの

時代にも求められる、幼児を理解し、総合的な指導をするために必要な資質」(p.3)―と「流行」の資質能力―「幼稚園を取り巻く環境が大きく変化する中、新たに幼稚園教員に求められるようになってきた資質」(p.3)―の両資質能力があるとした³⁾。この考えを基盤にし、次の8項目を重要と考えられる幼稚園教員に求められる専門性として掲げた・・・①幼児理解・総合的に指導する力、②具体的に保育を構想する力、実践力、③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、⑤小学校や保育所との連携を推進する力、⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力、⑦園長など管理職が発揮するリーダーシップ、⑧人権に対する理解

C 神長 (2007)は、保育の展開と求められる専門性を図示する中で、次の5つの力を挙げた・・・①幼児を理解する力―幼児理解にもとづく発達理解を深めていく力、②保育を構想する力―幼児理解・発達理解にもとつき環境構成の在り方と保育を構想する力、③教材を吟味し環境を構成する力―物的・空間的な環境を構成していく力、④保育を省察する力―幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに則し、指導過程全体についての反省・評価力、⑤他の教師と協働して保育を進める力

D 三木 (2009)は、保育実践と保育者の専門性を図示し、以下の3つの専門性の側面を明示した・・・①保育の計画・環境構成力―個々の子どもの発達状況、特性を理解したうえで、予測、見通しを持った指導計画をたて、保育者自体が環境であることを十分考慮した環境構成を行う力、②養護と教育両面を統合した援助力―子どもと保育者とが相互的、共存的、かつ応答的なかかわりをもつ園生活の場で、子どもの主体的活動について臨機応変、柔軟に対応する力、③記述・省察力―個々の子どもの状態(遊びへの取り組み、仲間関係等)、保育者の子どもへのかかわり(応答的、受容的、共感的等)、保育の計画の達成状況等について、日々の保育をあくまで子どもの様子に即して反省的、批判的、ある時には客観的に振り返る力

E 藤井 (2011)は、文部科学省(2002)が提示する8項目は、幅の広い専門性であり、「幼児教育・保育の現代的課題に対応しながら豊かな保育活動を総合的に営むために必要な専門性にほかならない」(p.143)とし、以下の4項目にまとめ示した・・・①幼児期の発達と保育についての理論的専門性―身に付けるべき子どもの発達や教育・保育についての知識・理解・理論、②主体的に保育を構築し展開する実践的専門性―子どもの発達に繋がるような保育計画の作成や保育環境の設定など、自らの保育実践を主体的・総合的にデザインし実践していく力、③保護者や同僚、他機関などとの関係構築的専門性―同僚保育者、保護者、小学校、保育所、地域の人材等と連携・協働し、保育を構想し展開する力、④自己の実践を省察し、再構築する反省的専門性―自己の実践について分析し、自己の保育を修正し、再構築を重ねていく力

F 香曾我部 (2011)は、保育者の専門性について、「反省的实践家」の視点から検討するため、2011年度

から新たに設けられた保育者養成の教科科目である「保育者論」について分析した。7 件の「保育者論」の著書の内容を KJ 法を用い、分類した結果、次の 3 側面を抽出した・・・①現代社会が保育者に求める専門性—子育て支援、多文化共生、特別支援に関する力、②保育者集団の中で求められる専門性—協働する力③保育者個人に求められる専門性— i 子ども理解力、 ii 保育課程・保育内容・指導法に関する理解力、 iii 保育計画の立案力・指導案作成力を含む総合的指導力、 iv 省察・記録力

G 全国保育士養成協議会専門委員会(2013)は、保育者の専門性に関する知識・技能及び態度の捉え方を現場保育士、養成校教員を対象に、以下の 7 側面について調査した・・・①発達理解 (3 項目)、②保育に関わる基礎的事項 (16 項目)、③子どもの健康と生活 (10 項目)、④保育内容 (9 項目)、 ⑤計画・評価 (14 項目)、⑥特別の配慮が必要な子ども (7 項目)、⑦家庭支援・地域連携 (9 項目)

H 保育教諭養成課程研究会(2015)は、幼稚園教諭、保育教諭の専門性を高めるための研修についてガイドブックを作成した。その中で、養成段階からキャリアを積む間に培われるべき幼稚園教諭・保育教諭等の専門性について 9 つのカテゴリーを策定した・・・①乳幼児理解・総合的に指導する力—子ども一人一人の発達を理解し、望ましい発達を促すかわりをする力、および、日々の実践で記録を採り、実践を振り返る力、 ②具体的に教育及び保育を構想する力・実践力—見通しを持った指導計画をたて、乳幼児一人一人に応じたきめ細やかに対応する力、③得意分野の育成、教職員集団の一員としての協働性—保育者一人一人が得意分野を形成し、得意分野を活かし、協働する力。園の文化の維持、発展も含む、④特別の教育的配慮を要する園児に対する力—特別な教育的配慮を要する子どもには、じっくり付き合い看取って観察力と、子ども 1 人一人を受け止め対応していく力、⑤小学校との連携及び小学校教育との接続を推進する力、⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力—保護者および地域の方々との信頼関係を築き、連携して対応する力、⑦現代的課題に対応する力—幼保連携型認定こども園教育・保育要領で示されている「特に配慮すべき事項」として挙げられている 6 つの視点をよく理解し、現代的課題に対応する力、⑧園長など管理職が発揮するリーダーシップ、⑨人権に対する理解

I 上山・杉村 (2015)は、保育者の専門性の中心要素である保育実践力を量的に測定する尺度の作成を試みた。木村・橋川(2008)の尺度を用い、現場保育士を対象に調査し、3 因子を抽出した。なお、この研究では、実践力と省察を概念的に分離して考えており、省察尺度は、杉村・朴・若林(2009)の保育者の省察尺度（下位尺度：「保育者自身に関する省察」、「子どもに関する省察」、「他者をとおした省察」）を用いている・・・①生活環境の理解力 (8 項目)、②子ども理解 (9 項目)、③環境構给力 (6 項目)

J 榎沢 (2016)は、保育の実践過程における専門性は、次の 3 つの構成要素から成立するとした・・・ ①「保育の計画を立てること」—子どもの発達の過程を見通した指導計画の作成力、②「保育実践」—両

義性を孕んだ保育実践力、③「実践の省察」―実践を読み取る力

K 保育所保育指針（厚生労働省、2017 a） の第 1 章 総則 1 保育者保育に関する基本原則 (1) 保育所の

役割 エ「保育所における保育士は、児童福祉法第 18 条の 4 の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けされた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものであり、その職責を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない」とあり、保育所保育指針解説（厚生労働省、2017 b）では、保育所の保育士に求められる主要な知識及び技術として、次の 6 項目を掲げた。この 6 項目、全て、知識及び技術という用語を使用しているが、保育者の専門性という用語に置き換えられると考えられる・・・①これからの社会に求められる資質を踏まえながら、乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助する知識及び技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子どもの自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術、③保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術、④子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術、⑥保護者等への相談、助言に関する知識及び技術

L 北野(2018) は、「保育者の専門性の維持・向上のためには、現職の保育専門職の研修が不可欠である」

とし、保育専門職にとっての研修の位置づけについて論ずる中で、保育者の専門性を知識、技術、実践力（判断力、活用力、応用力）を 6 層に構造化し図示した・・・〈知識と技術〉①一般基礎力―発達知：子どもの一般的な発達の過程についての知識（発達知）、生活環境知：子どもの育つ家庭環境や地域環境、社会環境についての一般的な知識（生活環境知）、人間環境知：子どもの親子関係や兄弟関係、仲間関係など人との関係についての知識、②専門基礎力―教育課程、保育内容 5 領域、集団保育等に関する知識に立脚した保育実践を計画するうえでの必要な力、〈実践力（判断力、活用力、応用力）〉③子ども理解力―一般基礎力と専門基礎力を踏まえて、一般的な子どもと一般的な保育実践に関わる知識を生かして、実際に目の前にいる子どもたちを対象に保育実践を計画するうえで必要な、特定の子どもたちを理解する力、活用力、④実践構成力―子ども理解力で把握した子どもの姿を踏まえて、知識・技術を活用し、目の前の子どもに応じた保育実践を保育者自らが構成し、つくる力、⑤洞察・判断力―ライブで実践を展開している時に、保育者が子どもたちの状況をすばやくかつ的確に判断し、その時々での援助をどうするのか判断する力、⑥成長力（省察・評価）―保育者自らの実践をふり返し、評価する力、および、その評価に基づいて自らの課題を自らで見つけ解決する力、実践への工夫を施す力で成

り立つ、保育者が子どもとの相互作用の中で成長して行く力

以上 12 の先行研究で掲げた保育者の専門性項目について検討した結果、8 構成要素——一般・専門基礎力、子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力、得意分野の形成、協調性、管理職のリーダーシップ—to 分類可能であると判断した。各専門性項目の該当構成要素を整理し、示したものが表 1 である。

表 1 の構成要素別に見ると、12 全ての出典に挙げられているものは、指導計画・環境構成力と実践力である。指導計画・環境構成力と実践力は、教育・保育実践力の中核をなすものであると考えられる。その次に多いものは、子ども理解力と省察・評価力の 2 構成要素である。一般・専門基礎力と協調性は 7 文献に挙げられている。一般・専門基礎力は、保育者の専門性の発達の基礎的なものである。協調性は、保育者の専門性の発達には欠くことのできない側面であるが、内田(2016)も「専門性は子供に直接かかわることと、保護者や地域に向けられることに分けられる」(p. 53)と指摘しているように、他者との関係で成り立つものである。また、得意分野の形成と管理職のリーダーシップは、2、3 件に留まっている。得意分野の形成は、一般・専門基礎力、子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力に含まれる力と考えられる。管理職のリーダーシップは、保育者全体に該当するものではなく、管理職のみに関する構成要素である。ゆえに、以上の 12 出典の分析から、保育者の専門性、教育・保育実践力は、子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力の主要素で構成されていると考えられる。この構成要素は、子ども理解→指導計画・環境構成→実践→省察・評価の循環（PDCA サイクル）による保育者の専門性の発達を図示した中坪(2016)、岩立(2016)と合致するものである。

以上の 12 の出典の項目分析から、保育者候補生が在学中に実習をはじめ、様々な学修・学習を通して習得する保育者の専門性の基礎は、基礎的・初歩的段階にある教育・保育実践力で成り立つと考えられる。すなわち、保育者の専門性の基礎の習得は、基礎的・初歩的段階にある子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力の習得であると言える。そこで、次に、保育者養成の要の科目である教育・保育実習に焦点をあて、保育者候補生の保育者の専門性の基礎の習得過程について検討する。

表1 保育者の専門性の構成要素

出典	専門性項目	構成要素							
		一般・専門基礎力	子ども理解力	指導計画・環境構成力	実践力	省察・評価力	得意分野の形成	協働性	管理職のリーダーシップ
A 鯨岡(2000)	①「保育者の理論的・理念的専門性」あるいは、「保育者の計画・立案の専門性」 ②「受け入れ・認める」対応と「教え・導く」対応という両義的対応がもとめられる保育実践専門性 ③「保育者の反省的専門性」あるいは「振り返りの専門性」		○	○	○	○			
B 文部科学省(2002)	①幼児理解・総合的に指導する力 ②具体的に保育を構想する力、実践力 ③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性 ④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力 ⑤小学校や保育所との連携を推進する力 ⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力 ⑦園長など管理職が発揮するリーダーシップ ⑧人権に対する理解		○	○	○		○	○	○
C 神長(2007)	①幼児を理解する力 ②保育を構想する力 ③教材を吟味し環境を構成する力 ④保育を省察する力 ⑤他の教師と協働して保育を進める力		○	○	○	○		○	
D 三木(2009)	①保育の計画・環境構成力 ②養護と教育両面を統合した援助力 ③記述・省察力			○	○	○			
E 藤井(2011)	①幼児期の発達と保育についての理論的専門性 ②主体的に保育を構築し展開する実践的専門性 ③保護者や同僚、他機関などとの関係構築の専門性 ④自己の実践を省察し、再構築する反省的専門性	○	○	○	○	○		○	
F 香曽我部(2011)	①現代社会が保育者に求める専門性—子育て支援、多文化共生、特別支援に関する力 ②保育者集団の中で求められる専門性—協働する力 ③保育者個人に求められる専門性 i 子ども理解力 ii 保育課程・保育内容・指導法に関する理解力 iii 保育計画の立案・指導案作成力を含む総合的指導力 iv 省察・記録力	○	○	○	○	○	○	○	
G 全国保育士養成協議会専門委員会(2013)	①発達理解 ②保育に関わる基本的事項 ③子どもの健康と生活 ④保育内容 ⑤計画・評価 ⑥特別の配慮が必要な子ども ⑦家庭支援・地域連携	○	○		○	○		○	
H 保育教諭養成課程研究会(2015)	①乳幼児理解・総合的に指導する力 ②具体的に教育及び保育を構想する力・実践力 ③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性 ④特別な教育的配慮を要する園児に対する力 ⑤小学校との連携及び小学校教育との接続を推進する力 ⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力 ⑦現代的課題に対応する力 ⑧園長など管理職が発揮するリーダーシップ ⑨人権に対する理解	○	○	○	○	○	○	○	○
I 上山・杉村(2015)	①生活環境の理解力 ②子ども理解に基づく関わり力 ③環境構成力		○	○	○				
J 榎沢(2016)	①保育計画を立てること ②保育実践 ③実践の省察			○	○	○			
K 保育所保育指針解説(2018)	①これからの社会に求められる資質を踏まえながら、乳幼児期の子どもの発達に関する専門知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助する知識及び技術 ②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子どもの自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術 ③保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術 ④子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術 ⑤子ども同士の関わりや子どもと保育者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術 ⑥保護者等への相談、助言に関する知識及び技術	○	○		○			○	
L 北野(2018)	知識と技術 ①一般基礎力 ②専門基礎力 実践力(判断力、活用力、応用力) ③子ども理解力 ④実践構成力 ⑤洞察・判断力 ⑥成長力(省察・評価)	○	○			○			
構成要素該当出典数		7/12	10/12	12/12	12/12	9/12	3/12	7/12	2/12

(注) ○印：該当する構成要素を示す

2-2. 保育現場における教育・保育実習と養成校における学修・学習の往還による専門性の基礎の習得

2-2-1. 教育・保育実習経験による専門性の基礎の習得過程

保育者候補生は、養成校在学中に、教科目の学修・学習と、教育・保育実習の往還を通して、保育者の専門性の基礎を習得していく。中でも、PDCA サイクルで成り立つ教育・保育実習は、極めて重要な科目として位置づけられる。そこで、振り返り（省察・評価）による PTE・動機づけの働きを含めた PDCA サイクルによる実習経験の蓄積が保育者の専門性の基礎の習得・向上に繋がる過程を図示し、検討することを試みた。教育・保育実習経験による保育者の専門性の基礎の習得過程を示したものが図 3 である。

保育者候補生は、入学時から幼稚園教諭免許・保育士資格取得を目指し、◇、種々の教科目の学修、経験（学習）を蓄積し、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における実習⁴⁾に備える。そして、◇、実習事前指導のプログラムに基づき、アクティブ・ラーニングを進め、目前に迫った連続実習の到達目標・計画を明確にし、教材準備をし、記録に留めていく。様々な準備をした後、◇、実習先（幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園）に赴き、連続実習を実行することになるのである。実践現場では、保育者の指導の下、P（指導計画立案、主に日案）→D（実践）→C（日誌・記録、振り返り）→A（修正・改善）サイクルを中心に実践が展開される。保育者候補生が実践中に、臨機応変な行動をとること、すなわち、「行為の中の省察」を行いつつ実践することが求められる。実習生にとって、「行為の中の省察」は、難課題である。しかし、「行為の中の省察」の重要性に気づき、学びつつ実習を遂行することは、実習生にも求められている課題であると言える。一日の実習が終わり、実習記録を書きながら、また、指導保育者からの指導を受けながら、振り返り（省察・評価）することにより、PTE・動機づけに影響を及ぼし、次の日の実習への取り組みへと繋がっていくと考えられる。

教育・保育現場における連続実習終了後、養成校の実習事後指導のプログラムの下、実習中の記録や実習自己評価項目への回答などに基づき、◇振り返り（省察・評価）、すなわち「行為についての省察」段階に至る。振り返り（省察・評価）は、実習生個人で、養成校教員との面談で、またグループ討論において、様々な場面で行われる。様々な場面において、自己の実習経験を見つめなおし、客観視し、その内容を記録する作業を緻密に進めることにより、振り返り（省察・評価）は、深化していくものと考えられる。この様々な角度からの振り返り（省察・評価）は、保育者候補生の、PTE に影響を及ぼし、PTE の動機

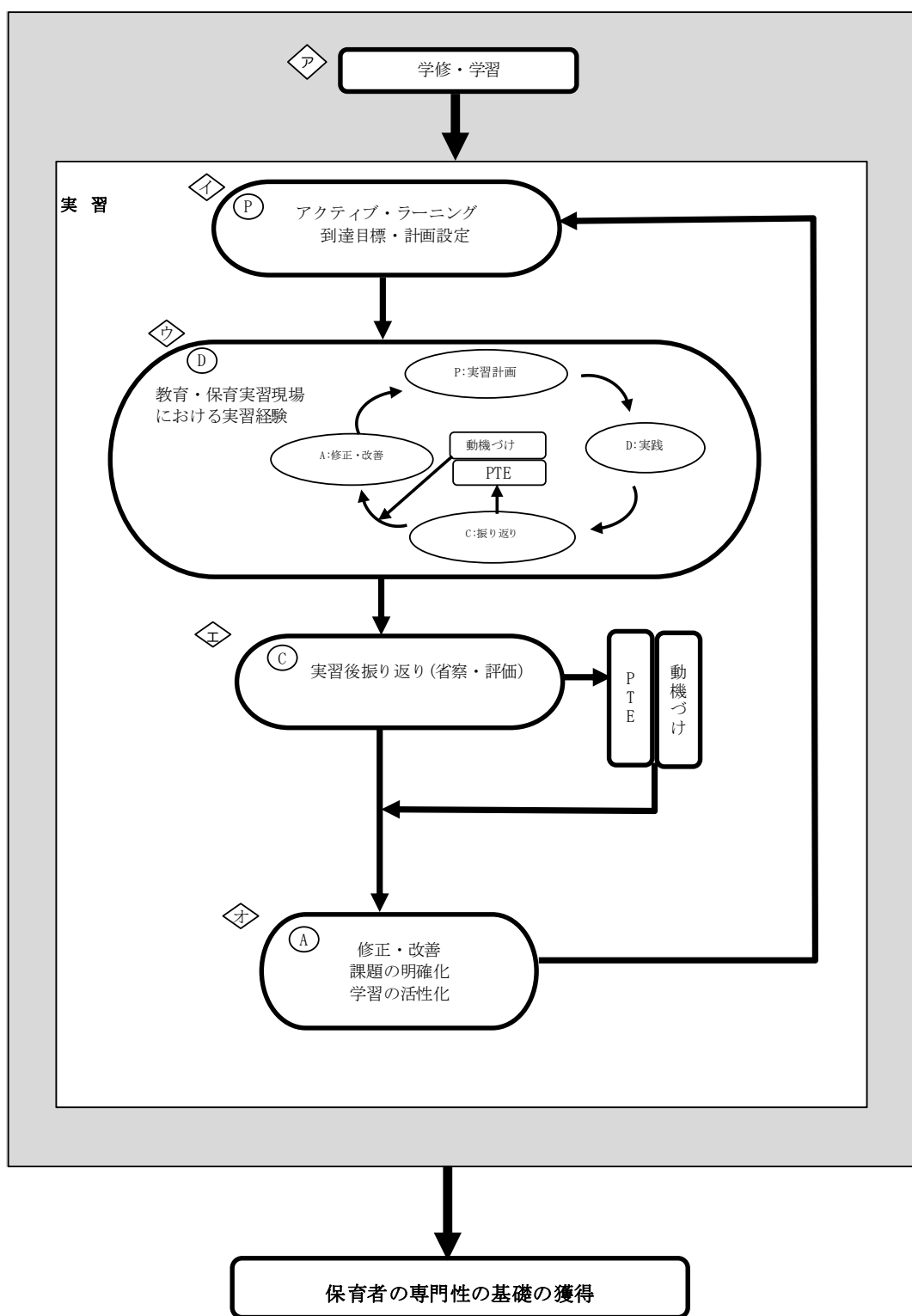


図3 教育・保育実習経験による保育者の専門性の基礎の獲得過程

づけ機能により、④行動修正・改善へと発展して行き、課題の明確化、教育・保育に関連する学習の活性化が生じ、④アクティブ・ラーニング、到達目標・計画設定にフィードバックされ、次の取り組みへと発展していくのである。PDCA サイクルが繰り返され、実習経験を重ねることにより、実習以外の学修・学習にも影響を与え、延いては、保育者の専門性の基礎の獲得・向上へと繋がっていくと考えられる。

以上のことから、C:振り返り（省察・評価）は、保育者の専門性の基礎の習得に至る PDCA サイクルの営みの中で、要となると言える。すなわち、保育者候補生が実習を振り返り、到達目標に達せなかった点、計画とおりに実践できなかった点、失敗した点などの問題点についても多角度から、考察を深め、積極的、肯定的へと転換していくことにより、PTE は高まり、動機づけが賦活し、より意欲的に取り組むことができ、行動が活発に展開することになる。しかし、消極的、否定的な省察・評価に陥った場合は、PTE は停滞、ないしは低下し、動機づけの上昇をみず、行動の活性化に至らないと考えられる。全国保育士養成協議会(2018 b)の調査によると、保育実習後、保育士としての就業意欲が上昇した者は、低下した者に比べ、保育実践、振り返り、自己課題の明確化等において、積極的、肯定的な認知を持つことを明らかにしている。この結果は、何れの保育者候補生も、自己の実習を振り返り、省察・評価を深化させる、積極的、肯定的方向へと進んで行くことができる実習指導のプログラムの検討の必要性を示唆しているものと考えられる。振り返り（省察・評価）に焦点をあてた検討は、実習教育の向上をもたらすと考えられる。

2-2-2. 振り返り（省察・評価）のツールとしての教育・保育実習自己評価スタンダード

上記 2-2-1. において、保育者の専門性の基礎の獲得・向上の実現には、実習後の振り返り（省察・評価）が要であることを指摘した。また、この振り返り（省察・評価）をどのような内容によって構成し、実行するのかによって、それに続く動機づけ機能を持つ PTE の変化をもたらし、保育者の専門性の基礎の獲得・向上に影響を及ぼすと考えられ、さらなる実習指導プログラムの検討の必要性を指摘した。そこで、実習指導の方法の 1 つとして、適切な振り返り（省察・評価）ツールを用いることが有効ではなかろうかと考えられる。保育者候補生が、準備された適切なツールを用い、振り返り（省察・評価）を実行することにより、PTE に変化をもたらし、動機づけ機能により、行動が活性化し、延いては専門性の基礎の獲得・向上へと繋がっていくと考えられる。すなわち、振り返り（省察・評価）の実行に適切なツールを用いることについての検討が必要であると考えられる。

1. 我が国における実習教育の新展開において、教職科目、教職実践演習の新設・必修化の方策がもたらした大きな前進は、教員養成スタンダード作成の活発化であったと述べた。その魁となった、兵庫教育大学の開発した教員養成スタンダードの内、幼稚園教諭養成スタンダードは、教育・保育実習教育の要となる実習事前事後指導における振り返り（省察・評価）を可視化できる実習自己評価項目の検討に発展した。別惣・名須川・横川・長澤・鈴木・石野（2012）は、幼稚園教諭養成スタンダードに基づき、実習指導者の実習評価、実習生の実習自己評価に供する実習到達規準の明確化を試みた。別惣・名須川・横川・鈴木・長澤・田中・飯塚（2013）、別惣・名須川・横川・鈴木・長澤（2015）は、幼稚園教諭養成スタンダードに基づく実習到達規準を用い、実習生を対象に実習前後の自己評価を求め、実習前後の到達度について検討すると共に、実習指導教諭の実習後評価との比較検討を行った。実習評価についての分析成果に依拠しつつ、教員養成の質の向上に向け、実習教育に関するカリキュラムの改善の可能性が探られている。

他方、保育士養成に関しては、全国保育士養成協議会から「保育実習指導のミニмумスタンダード」（2005）の保育実習評価項目—態度：意欲・積極性、責任感、探求心、協調性、知識・技能：保育技術の展開、一人一人の子どもへの対応、子どもの最善の利益、指導計画立案と実施、記録、保護者とのかかわり、地域社会との連携、チームワークの実践、保育士の職業倫理—が示されて以降、保育実習評価・自己評価について検討が盛んになった。保育実習事前指導、事後指導の内容を大項目と小項目で示し、かつ評価票項目（例）を明示し、保育士養成の質向上を目指したのである。上記した目的から明確なように、当初、ミニмумスタンダードは、実習指導者の評価の質向上が主目的であった。その後、実習生の自己評価項目としても用いられるようになり、実習生の振り返り（省察・評価）の質向上、実習園評価と自己評価とを詳細に分析し、実習の質向上を目指す試みがなされるようになった。代表的なものとして、那須・竹内・山田・森田（2009）による、九州ブロック協議会による「統一評価票」に関する研究例を挙げることができる。2005年に策定されたミニмумスタンダードは、保育士養成の激動に合わせ、さらなる質の向上めざし、ミニмумスタンダード2017年版として改訂された。新評価票項目（例）は、2大項目—態度、知識・技術—の各下位項目について、評価上の観点が明示され、評価内容に対応する実習体験や評価のポイントの例が詳細に示される等、改訂が行われたのである。今後、改訂内容に沿った振り返り（省察・評価）に関しての研究がおおいに期待されるところである。

以上より、現代の保育者候補生は、教職実践演習、保育実践演習を履修し、履修カルテ

等で学修・学習を深め、様々な機会に振り返り（省察・評価）を行い、記録に留める機会も増えていると思われる。そこで、保育者候補生に適用できる最も適切な実習経験の振り返り（省察・評価）のツールの1つとして、実習自己評価スタンダードが挙げられるのではなかろうか。今後ますます、保育者養成スタンダードの策定、および実習評価についての詳細な検討は、保育者養成の要になるところである。保育者候補生が教育・保育実習前後の自己評価、及び実習指導者の評価に基づく振り返り（省察・評価）を行い、自己の保育実践力について、実習自己評価スタンダードを活用し可視化することは、保育者の専門性の基礎の獲得・向上に繋がる重要なものであると考えられる。幼保連携型認定こども園の時代が到来し、質の高い教育・保育者養成が希求される中、実習評価の詳細な検討は、重要課題であると考えられる。

注

- 1)ここでの“保育”は、母親以外の人によって定期的に行なわれる子どものケアに限定して用いられている。
- 2)2-1-1. で記したように、保育の質は、社会文化的な価値判断基準に依存することから、先行研究を日本における保育者の専門性に限定し、取り上げる。
- 3)文部科学省の答申においては、資質能力という用語を用いている。この教員の資質能力は、本稿において、教員の専門性と同義として捉えている。また、文部科学省（1997）では、「不易」の資質能力と「流行」の資質能力を区別して明示されている。
- 4)保育士資格取得には、児童福祉施設における実習が必要であるが、本稿では、保育所における実習を検討の対象としているため、児童福祉施設における実習の記載は省いている。

第2章 教育・保育実習における保育者効力感(Preschool-Teacher-Efficacy:PTE)

の検討¹⁾

第1章では、保育者候補生が教育・保育実習を経験することによって保育者の専門性の基礎の習得に至る過程を PTE・動機づけ機能を含めた PDCA サイクルに基づき検討した。また、この過程で、連続実習後の振り返り（省察・評価）の重要性を指摘した。すなわち、保育者候補生自ら経験した実習について、如何に多角度から、如何に深化させ省察・評価するかが、PTE に影響し、PTE の動機づけ機能により、その後の学習の活性化をもたらし、専門性の基礎の習得に繋がって行くと考えたのである。

また、第1章で、振り返り（省察・評価）を有効にするためには、適切なツールを用いることの必要性についても言及し、ツールの1つとして、実習自己評価スタンダードを挙げた。さらに言えば、実習経験の振り返り（省察・評価）を1つのツールである実習自己評価スタンダードで捉えるなら、振り返り（省察・評価）と関係する PTE も適切なツールを用いて測定することによって、保育者の専門性の基礎の習得過程がより明確になると考えられる。そこで、本章では、1. 保育者効力感(PTE)の定義、2. PTE 測定のツールとして、三木・桜井(1998)作成の PTE 尺度、3. 教育・保育実習経験の蓄積と PTE 変化について検討する。

1. 保育者効力感(PTE)の定義

保育者は、日々、乳幼児と接する中で、様々な課題に直面しつつ、教育・保育実践を展開している。また、保育者候補生は、養成校在学中に学修・学習に取り組み、特に主要教職科目である教育・保育実習を経験する中で、難しい課題に直面しつつも、保育職就業に向け努力を傾けている。保育者、保育者候補生が様々な課題を遂行する際、「課題を自分がうまく遂行することができるか」、いわゆる、行動遂行可能性についての自分自身の信念が PTE である。この PTE は、Bandura(1977)の自己効力感(Self-Efficacy)理論に基づいたものであり、教師効力感(Teacher Efficacy or Teachers' Sense of Efficacy)の1つとして位置づけられる。

Bandura(1977)は、社会的認知理論の中核をなす概念として、自己効力感を提示した。自己効力感は、「所与の成果を生みだすために必要な一連の行動を組織し実行しようとする能力についての信念」(Bandura, 1997, p. 3)と定義される。Bandura(1977)は、行動の先行要

因として効力期待：「ある結果生むために必要な行動を適切に実行できるという確信」と結果期待：「所与の行動が確かな結果をもたらすであろうという個人の予測」を区別してとらえるべきであると論じた (p193)。ゆえに、自己効力感とは、自分が認知する効力期待の程度を指す用語なのである。この自己効力感とは、三宅(2005)が「行動と結果との随伴性の認知は保たれていても動機づけが高まらないという現象をも説明可能とした。すなわち、その行動が求める結果につながるとはわかっていても(結果期待が高くても)、行動の遂行自体が自分には無理であると認知していれば(効力期待が低ければ)、動機づけは高まらない。このように自己効力感とは、達成行動と直接的に、あるいは動機づけを介して深く関わる概念である。」(p. 32)と述べているように、個人の行動変容を捉える重要な概念である。

PTE の上位概念である教師効力感とは、教師が教育実践に取り組む際、また、教師候補生が実践に臨む際に、「直面する課題を自分自身がうまく遂行できる」という信念である。Ashton(1985)は、Bandura(1977)の自己効力感(Self-Efficacy)理論に基づき、教師効力感を「子どもの学習に望ましい変化を与えることができるという信念」と定義した。教育場面において、子どもに対する指導・援助能力を高める重要な要因である教師効力感の研究は、桜井(1992)が述べているように、欧米では 1970 年代より、Bandura の自己効力感理論に触発され進められ、Gibson & Dembo(1984)による教師効力感尺度が発表されて以降、活発になった。

Gibson & Dembo(1984)は、Bandura の説く効力期待と結果期待に対応する教師効力感として、「個人的な教授効力感(personal teaching efficacy)」と「一般的な教育効力感(teaching efficacy)」を考えた。「個人的な効力感」というのは、教師個人が子どもの学習によい影響をもたらすことができるという信念であり、「一般的な教育効力感」とは、教師個人ではなく教師一般が子どもの学習によい影響をもたらすことができるという信念である。彼らは、このような考えに基づいて、30 項目からなる教師効力感尺度を作成した。この尺度を用い、小学校教員を対象に調査した結果、予想どおり、個人的教授効力感と一般的教師効力感の 2 つの因子を抽出した。また、Woolfolk & Hoy (1990) は、Gibson & Dembo(1984)と同一尺度を用い、教育学部生を対象に調査した結果、高い負荷量を示す項目に違いがみられたものの、同様の 2 因子を抽出した。

教師効力感の研究は、尺度の開発から発展していったと言える。日本においては、教師効力感研究の魁となったものの 1 つとして、桜井(1997 a, b)が挙げられる。桜井(1997 a)は、Gibson & Dembo(1984)が作成した教師効力感尺度、30 項目を日本語訳し、教員養成系

大学生を用い、質問紙調査を行った。因子分析の結果、第一因子、「個人的な教授効力感」、9 項目—子供達の成績が良くなったときには、自分の教え方が良いからだと思うことが多い他、8 項目—と第二因子、「一般的な教育効力感」、6 項目—本当に努力すれば、扱いにくい子供でもうまく指導できると思う他、5 項目—を抽出した。尺度作成に際して、桜井(1997 b)も指摘しているように、国による文化の違いを充分考慮して項目設定をする必要がある。桜井(1997 b)は、日米間の文化差、日本語としての適切さを考慮し、桜井(1997 a)の項目を修正し、教員養成系大学生を対象に質問紙調査を行った。因子分析の結果、個人的な教授効力感尺度、10 項目、一般的な教育効力感尺度、6 項目の 2 下位尺度からなる信頼性、妥当性も検証された新「教師効力感尺度」を作成した。その後、渡邊・中西(2017)が日本での教師効力感尺度作成研究の一覧を示しているように、多くの尺度が作成され、教師効力感研究は発展してきたと言える。

さて、本論文で対象とする教師は、保育者であり、また、保育者就業を目指し研鑽を積む保育者候補生であり、実践・実習の場は、主に幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園である。これらの園では、小学校以降で行われている教科教育と異なり、環境を通して行う遊びを中心とした教育・保育である。ゆえに、保育者・保育者候補生の自己効力感を検討する場合、小学校以降の教員を対象とする「教師効力感」とは異なる適切な効力感名及び尺度作成が必要と考えられる。そこで、「教師効力感」に替え、「保育者効力感(Preschool-Teacher-Efficacy: PTE)」という用語を用いることにし、PTE を「保育²⁾場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義した。

第 1 章で、PDCA サイクルにおいて、教育・保育実習経験を振り返り、様々な角度から省察・評価することが PTE に影響し、行動が賦活し、延いては保育者の専門性の基礎の習得・向上につながる過程を示した。Bandura(1977)は、自己効力感の形成に影響する 4 情報源—遂行行動の達成：自分が直接行った行為が達成できたか否かについての情報、代理的経験：他者の行動を観察（モデリング）することによる情報、言語的説得：他者からの言葉による説得による情報、情緒的喚起：自分の生理的反応の体験による情報—を示した。保育者候補生は、遂行行動の達成、代理的経験、言語的説得、情緒的喚起の情報源を拠り所とし、自分の実習経験を振り返り、多面的に省察・評価を遂行しようと努力する。この振り返り（省察・評価）が PTE に影響を及ぼし、その動機づけ機能により、修正・改善への行動が生じると仮定した。この PDCA サイクルの要となる振り返り（省察・評価）と PTE の変化と

の関係について検討する場合、振り返り（省察・評価）を測定する適切なツールが必要であると考えたのと同様に、PTE についても測定する適切なツールが必要であると考えられる。そこで、次に、三木・桜井(1998)が作成した PTE 尺度についてまとめてみることにする。

2. PTE 尺度の作成

2-1. 予備調査

2-1-1. 目的

PTE 尺度作成は、三木・桜井(1998)以前にはない試みであるため、まず、桜井(1997 b)³⁾の教師効力感尺度の個人的な教授効力感尺度を保育者あるいは保育者候補生に適用可能なものに改訂し、検討することにした。個人的な教授効力感尺度のみを用いる理由については、以下の通りである。

Woolfolk & Hoy(1990)によると、Gibson & Dembo(1984)による教師効力感の2つの下位尺度—個人的な教授効力感と一般的な教育効力感—共、「遂行達成への可能性」を意味しており、Bandura(1977)のいう効力期待を測定しているという。しかし、自己効力感があくまでも「自己」に関する効力感であるとすれば、それに対応する教師効力感は、Gibson & Dembo(1984)における「個人的な教授効力感」のみであると考えられる。「一般的な教育効力感」は「個人的な教授効力感」に影響を与えるかもしれないが、それ自体は「自己」に関する効力感ではないと考える。ここで用いる PTE は、教育・保育場面に限定された自己に関する効力感であると言える。ゆえに、本稿においては、PTE を「個人的な教授効力感」にしばり検討することにした。

2-1-2. 方法

調査対象者：S 短期大学保育科に在籍する 2 年生 161 名（女子）であった。

PTE 項目：桜井(1997 b)の教師効力感尺度の個人的な教授効力感尺度、10 項目を保育者あるいは保育者候補生に適用可能なものに改訂して用いた。用いた 10 項目の内容は表 2 に示した。また、「非常にそう思う」から「ほとんどそうは思わない」までの 5 段階評定を採用した。

手続き：PTE 尺度を用いた調査は、保育実習Ⅱを経験する前の 5 月に実施した。調査は、保育者を想定させ回答を求めた。また、記名式で実施した。調査するに際し、調査意図について、また、記名式であるが、個人のデータが外部に出ることは決してないことを説明

し、調査についての協力を求めた上で実施した。

2-1-3. 結果と考察

まず、各項目について、「非常にそう思う」を5点、「ほとんどそうは思わない」を1点とし、5から1点で得点化した。反転項目はこの反対で得点化した。次に、各項目得点とその項目を除いた9項目の合計得点を求め、両者間（項目—全体間）相関係数（ピアソンの積率相関係数）を算出し、表2に示した。10項目の値はいずれも $r=.49$ 以上であり、全て1%水準で有意であった。ゆえに、内的一貫性は高いと判断し、全10項目を次の本調査の分析に用いることとした。

2-2. 本調査

2-2-1. 目的

本調査の目的は、予備調査で用いた10項目に新たな項目を加え、保育者、保育者候補生に適用可能なPTE尺度作成に向け改善を図ることである。第1の改善点は、PTE尺度の項目を充実させ、その信頼性と妥当性を確かめることである。予備調査の尺度の場合には、桜井(1997 b)の尺度の保育者版であったため、妥当性の検討は行わなかった。本研究においては、信頼性と妥当性についても検討する。

第2の改善点は、尺度を実施する時の質問の設定を実習前後で厳密にすることである。すなわち、PTE尺度の質問項目に回答を求めるに際し、予備調査では、単に保育者を想定させた。保育者の中には、保育所保育士、施設保育士および幼稚園教諭が含まれる。そのため、単に卒業後、保育者になることを想定させるのみでは、想定対象が被調査者により異なる恐れがある。すなわち、ある者は保育所保育士を想定し、ある者は幼稚園教諭を想定するという違いが生じると考えられる。ゆえに、予備調査では質問の設定についての統制が不十分であったと考えられる。そこで本調査では、実習前後とも幼稚園教諭就業を想定させ回答を求め検討した。

さて、よく知られているように、自己効力感には、2つの水準がある（Bandura, 1977）。1つは、特定の場面や課題において、行動変容に影響を及ぼす自己効力感であり、2つは、より一般的な場面において、行動変容に影響を及ぼす、人格特性的な一般的自己効力感である。本研究は、教育・保育の実践場面において、行動変容に影響を及ぼす自己効力感を測定する尺度としてPTE尺度作成しようとするものである。そこで、保育者候補生が経験する教育・保育実習前後のPTEと一般的自己効力感、実習自己評価との関係から、PTE尺

度が教育・保育実践場面に特化した自己効力感としての尺度であるか否かを検討することも目的含むものとする。

2-2-2. 方法

調査対象者： S 短期大学保育科に在籍する 2 年生 142 名（女子）であった。

使用した尺度： a. PTE 項目・・・予備調査で用いた項目に新たに 5 項目を追加し、全部で 15 項目を設定した（表 1 参照）。項目を追加する際には、教育・保育関係の授業を担当する教員と実習を担当する教員の両者に乳幼児を援助する能力について問い、その内容を参考にした。評価は、予備調査と同様、5 段階評価を用いた。（資料 1 参照）

b. 一般的セルフ・エフィカシー（GSE）尺度・・・人格特性としての一般的な自己効力感（generalized self-efficacy）を測定する尺度として、一般的セルフ・エフィカシー（GSE）尺度（坂野・東條、1986）を用いた。これは、16 項目で構成されており、7 段階評価（1～7 点）を採用した。（資料 2 参照）

c. 実習自己評価尺度・・・三木・桜井(1994)が因子分析により抽出し、22 項目—第 1 因子、「実習園への合致感」（6 項目）、第 2 因子、「実習への関与・努力度」（10 項目）、第 3 因子、「保育職への意欲・自信」（6 項目）⁴⁾—を用い、5 段階評価（1～5 点）で行った。（資料 4 参照）

調査時期・手続き： PTE の測定は、実習前調査を保育実習Ⅱ直前の 1994 年 5 月下旬に、実習後の調査を 1994 年 11 月上旬、教育実習終了直後に実施した。実習前後共、「卒業後、あなたが幼稚園教諭になろうとする場合」を想定させて回答を求めた。GSE の測定は、PTE 測定と同様、実習前後に実施した。実習自己評価は、実習後に実施した。調査は、実習事前事後指導授業時に、調査用紙を配布し、記入漏れがないように注意を促し、全て記名式にて回答を求めた。調査するに際し、調査意図について、また、記名式であるが、個人のデータが外部に出ることは決してないことを説明し、調査についての協力を求めた上で実施した。

得点化： PTE 尺度 15 項目については、各項目、「非常にそう思う」を 5 点、「ほとんどそうとは思はない」を 1 点とし、5 から 1 点で得点化した。反転項目は、この反対で得点化した。GSE 尺度 16 項目については、各項目、「全くその通りである」を 7 点、「全くその通りではない」を 1 点とし、7 から 1 点で得点化した。反転項目は、この反対で得点化した。実習自己評価尺度 26 項目は、各項目、「非常にそう思う」を 5 点、「ほとんどそうとは思わない」を 1 点とし、5 から 1 点で得点化した。

2-2-3. 結果と考察

実習前の PTE 得点を用い因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行い、.41 以上の因子負荷量を示す 10 項目を最終的な PTE 尺度項目として採用した（表 2 参照）。実習後の PTE 得点についての因子分析においても、実習前とほぼ同様の結果が得られた。ゆえに、この 10 項目の合計得点を各対象者の PTE 得点（得点範囲：10 点から 50 点）とした。

表2 PTE尺度質問項目の項目－全体相関係数（予備調査）と因子負荷量（本調査）

		予備調査	本調査
		項目－全体 得点相 関係数	因子負 荷量
保育者効力感尺度項目			
◎ 1	私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	.58	.55
◎ 2	私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	.56	.65
◎ * 3	私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子供をなくすことはできないと思う	.55	.25
◎ 4	保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれによく対処できると思う	.50	.41
◎ * 5	私は保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理であると思う	.63	.40
◎ 6	私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できると思う。	.51	.37
◎ * 7	私が、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う	.58	.27
◎ 8	私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	.56	.60
◎ 9	私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	.51	.49
◎ 10	私は、保護者に信頼を得ることができると思う	.49	.50
11	私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	—	.63
12	私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	—	.63
13	私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	—	.66
* 14	私は、園で子どもに基本的な生活習慣を身につけさせることはなかなかむずかしいと思う	—	.10
15	私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力ができると思う	—	.46

注：◎印の項目は予備調査で使用した項目 *印は；反転項目
保育者効力感尺度項目は1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15の10項目

信頼性を検討するために、PTE 得点について、Cronbach の α 係数を算出し、表 3 に示した。実習前では、.83、実習後では、.85 と高値で、いずれも満足すべき内的一貫性が示された。さらに、実習前後間の相関係数（ピアソンの積率相関係数）を算出したところ、 $r=.48$ ($p<.01$) と比較的強い相関が示された（表 3 参照）。実習前後間に 5 か月の間隔があったこと、さらにはその間に、保育実習Ⅱと教育実習の 2 つの実習があったことを考慮すると、中程度の安定性が得られたと判断した。妥当性については、因子分析を行ったことにより、構成概念妥当性は担保されたと考えられる。

表 3 PTE、GSE得点、実習園評価得点間の相関係数 (N=142)

	M	SD	α 係数	2)	3)	4)	5)	6)	7)
1) 実習前のPTE	31.20	5.62	.83	.48 **	.40 **	.24 **	.08	.10	.16
2) 実習後のPTE	32.32	5.30	.85		.44 **	.36 **	.33 **	.42 **	.54 **
3) 実習前のGSE	61.80	11.55	.79			.78 **	.13	.12	.30 **
4) 実習後のGSE	64.63	11.14	.79				.12	.12	.36 **
5) 実習自己評価（実習園への合致感）	21.50	5.88	.91					.51 **	.75 **
6) 実習自己評価（実習への関与・努力度）	41.61	5.35	.79						.60 **
7) 実習自己評価（保育職への意欲・自信）	21.29	5.08	.88						

*: $p < .05$, **: $p < .01$

次に、PTE と GSE、実習自己評価の関係性について検討する。PTE 得点との相関係数（ピアソンの積率相関係数）を示したのが表 3 である。実習前の PTE 得点と実習前の GSE 得点間の相関係数は、.40、実習後の GSE 得点との相関係数は、.24 であった。実習後の PTE 得点と実習前の GSE 得点との相関係数は、.44、実習後の GSE 得点間の相関係数は、.36 であった。教育・保育実践という特定の場面や課題に関する自己効力感、人格特性的な一般的自己効力感と、中程度の正相関が認められたと言える。また、実習前後の PTE 間の相関係数は、.48 であるのに対し、実習前後の GSE 間の相関係数は、.78 と高い相関係数を示した。これは、PTE に比し GSE は、変動が少なく、人格特性的な特徴が示されていると言える。PTE は実習等の経験により変化する可能性を持つ自己効力感であると考えられる。

さらに、PTE と GSE の違いが明確に現れているのが実習自己評価との相関である。PTE 得点と実習自己評価得点との間では、実習前では、低い相関係数を示した。実習後では、実習への合致感： $r=.33$ 、実習への関与・努力度： $r=.42$ 、保育職への意欲・自信： $r=.54$ となっており、実習への関与・努力度、保育職への意欲・自信において、比較的高い相関を示した。GSE については、実習前後とも実習への合致感、実習への関与・努力度には相関はなく、保育職への意欲・自信においてのみ $r=.30$, $r=.36$ であった。これは、PTE が実習経験後の振り返り（省察・評価）により変化することを示唆するものであり、教育・保育実践という特定の場面や課題に関する自己効力感であると言え、非常に興味ある結果であった。ゆえに、本研究で作成した PTE 尺度は信頼性と妥当性がある有効な尺度であると結論付けた。

3. 教育・保育実習経験の蓄積と PTE 変化

3-1. 目的

保育者候補生自身が、経験した実習について、多面的に、深化させて振り返り、省察・評価することにより、PTE・動機づけが変化するという仮定のもと、本章 2 の 2.において、PTE を測定するツールとして PTE 尺度を作成し、示した。また、PTE が、実習経験等で変化の可能性も指摘した。そこで、本節では、実習を蓄積することによる PTE の変化について検討する。

教育・保育実習経験による PTE の変化については、三木・桜井(1998)が PTE 尺度を作成して以後、在学中の種々な時期で PTE を測定し、検討されてきた。実習経験により、PTE 得点の増加を示す研究(三木・桜井：1998、水野：2001、大城・上地・津多：2006、加藤・浜崎・寺園・森野：2008、浜崎・加藤・寺園・荒木・岡本：2008、森野・飯牟礼・浜崎・岡本・由度、2011、神谷：2009、前田：2017、藤崎・松永・溝川・杉山・井：2018、)、減少方向の変化、ないしは変化のないことを示す研究(石川：2003、2005、西山：2005、2006、中村：2006、玄永：2008、塚本・森川・藪中・徳永・大熊：2008、望木：2008、今野：2009、近藤・内藤：2013、桐川：2014)⁵⁾が混在し、一致するには至っていない。

これらの先行研究を検討すると、神谷(2009)、森野他(2011)が言及する様に、PTE 測定時期、方法が不一致であること、また、PTE 得点の比較時期(PTE 得点をどの時期間で比較するのか)が種々様々であることが指摘できる。例えば、神谷(2009)は、縦断的方法で、1 年次保育所実習前と保育所実習後間、1 年次保育所実習前と 2 年次保育所実習後間における PTE 得点を比較した。その結果、両実習間共、有意な得点増加を示した。藤崎他(2018)は、教育実習前後において、PTE を測定し、実習後の得点増加を示した。西山(2005)は、実習未経験者の 1 年生と実習経験後の 2 年生を比較し、得点間に顕著な差を示されなかったことから、幼稚園や保育所における実習での経験は効力感を変化させるものではないと結論付けた。近藤・内藤(2013)は、縦断的方法で、1 年次の教育実習前と 2 年次の保育実習後の PTE 得点を比較し、差がないことを示した。以上より、実習経験の蓄積による PTE 得点の変化を明確にするには、次の 3 つの条件を充足する調査を実行し検討する必要があると考えられる。

1 つは、実習前後の PTE 測定の時期についてである。保育所、幼稚園における連続実習に焦点をあて、実習直前と直後に PTE を測定するべきであるとする。2 つには、測定方法についてである。PTE 得点の変化は縦断的に捉えるべきであるとする。神谷(2009)、

森野他(2011)の様に、縦断的に捉えているものも見られるが、入学から卒業までの間の連続実習直前と直後の PTE を縦断的方法により測定した研究は見当たらない。入学時、卒業時の PTE 測定を含め、各連続実習直前直後における PTE を縦断的方法により測定すべきであると考ええる。3 つには、用いる対象者数についてである。実習の実施状況は、実習時期、内容等が保育者養成校によって異なるため、複数の養成校の学生を対象にすることが困難である。ゆえに、1 養成校の学生を対象にせざるをえないため、概して用いる対象者数が少ない傾向にある。縦断的方法を採用した場合には、多数の対象者の確保はさらに困難となる。そこで、コーホートが異なるという問題があるが、同一条件で実習を実施している複数年度の学生を対象とし、多くの対象者を確保すべきであると考えられる。

そこで、本研究は、上記の 3 課題を踏まえ、連続 2 ないし 3 週間の実習経験により、入学から卒業までの 2 年間に PTE がいかに変化するかについて検討することを目的とする。すなわち、11 年度にわたる保育専攻短期大学生を対象に、連続実習である保育所における実習（保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱ）、幼稚園における実習（教育実習）各々の直前、直後、および入学直後と卒業直前の合わせ 8 時期において PTE を測定し、PTE 得点の変化を縦断的に検討することである。

さて、森野他(2011)は、PTE の変化には個人差があることを想定し、縦断的データによる、PTE 変化の類型化の検討を課題に挙げている。PTE 変化における個人差については、上記した 3 つの条件を充足した上で、類型化し、検討することにより明確になると考えられる。そこで、本研究では、8 時期の PTE 得点について、クラスタ分析を行い、類型別に 8 時期の PTE の変化を検討することも目的に含むものである。

3-2. 方法

3-2-1. 調査対象者

S 短期大学保育科学生、2000 年度生から 2010 年度生、1512 名を対象に調査した。全時期、全項目の回答に不備のある者を除き、分析対象としたのは、2000 年度生、121 名（女子 119 名、男子 2 名）、2001 年度生、129 名（女子 127 名、男子 2 名）、2002 年度生、120 名（女子 118 名、男子 2 名）、2003 年度生、129 名（女子 116 名、男子 3 名）、2004 年度生、113 名（女子 110 名、男子 3 名）、2005 年度生、116 名（女子 113 名、男子 3 名）、2006 年度生、134 名（女子 128 名、男子 6 名）、2007 年度生、119 名（女子 115 名、男子 4 名）、2008 年度生、107 名（女子 105 名、男子 2 名）、2009 年度生、138 名（女子 134 名、男子 4

名)、2010 年度生、92 名 (女子 90 名、男子 2 名)、計 1318 名であった。

3-2-2. PTE 尺度

本章、2. で示した三木・桜井(1998)作成の PTE 尺度 10 項目を用いた⁶⁾。本研究では、全ての対象者に保育所保育士就業想定(「卒業後あなたが保育所保育士になろうとする場合を想定し、以下の質問に答えてください」)と幼稚園教諭就業想定(「卒業後あなたが幼稚園教諭になろうとする場合を想定し、以下の質問に答えてください」)の両想定、各々10項目について、5段階評定で回答を求めた。

3-2-3. 調査時期

S 短期大学の教育・保育実習は、図 2 (序章 p. 11 に記載) に示した日程で実施した。連続実習である保育実習Ⅰは、1 年次の 1 月から 2 月にかけて 2 週間、保育実習Ⅱは、2 年次の 5 月から 6 月にかけて 2 週間、教育実習は、2 年次の 9 月から 10 月にかけて 3 週間、実施された。なお、各調査対象者の保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの実習園は、同一保育所であった。

PTE は、図 2 に示したように、実習の直前直後と入学直後および卒業直前の 8 時期において測定した。Ⅰ期は入学直後(5 月または 6 月)、Ⅱ期は保育実習Ⅰ直前(1 年次 1 月)、Ⅲ期は保育実習Ⅰ直後(1 年次 2 月)、Ⅳ期は保育実習Ⅱ直前(2 年次 5 月)、Ⅴ期は保育実習Ⅱ直後(2 年次 6 月)、Ⅵ期は教育実習直前(2 年次 9 月)、Ⅶ期は教育実習直後(2 年次 10 月)、Ⅷ期は卒業直前(2 年次 2 月)であった。

3-2-4. 手続き

Ⅰ期の調査は発達心理学授業時に、Ⅱ期からⅦ期の調査は実習事前事後指導授業時に、Ⅷ期は卒業前進路ガイダンス時に、調査用紙を配布し、記入漏れがないように注意を促し、全て記名式にて回答を求めた。集団調査時欠席者には、後日、個別に対応した。調査するに際し、調査意図について、また、記名式であるが、個人のデータが外部に出ることは決してないことを説明し、調査についての協力を求めた上で実施した。

3-2-5. PTE の得点化

PTE 尺度の各項目は、「非常にそう思う」を 5 点、「ほとんどそうは思わない」を 1 点とし、5 から 1 点で得点化した。各時期の保育所保育士就業想定における 10 項目の合計得点を各対象者の保育所保育士就業想定 PTE (NPTE) 得点(得点範囲: 10 点から 50 点)とし、幼稚園教諭就業想定についても同様に幼稚園教諭就業想定 PTE (KPTE) 得点(得点範囲: 10 点から 50 点)とした。

3-3. 結果と考察

3-3-1. 入学時から卒業時までの PTE 得点の変化過程

NPTE、KPTE 得点 ($N=1318$) について、各時期の M、SD を算出し、表 4 に示すと共に、各時期の平均 PTE 得点の変化を図 4 に示した。さらに、2 要因 (PTE×時期) の対応のある分散分析を行い、その結果を、表 5 に示した。PTE と時期間において、 $F(5.929, 15616.246) = 9.202$ 、 $p < .01$ で有意な交互作用があった。次に、各時期の PTE 間、及び NPTE、KPTE 各々の時期間 PTE について単純主効果の検定を行い、その結果を表 4 に示した⁷⁾。

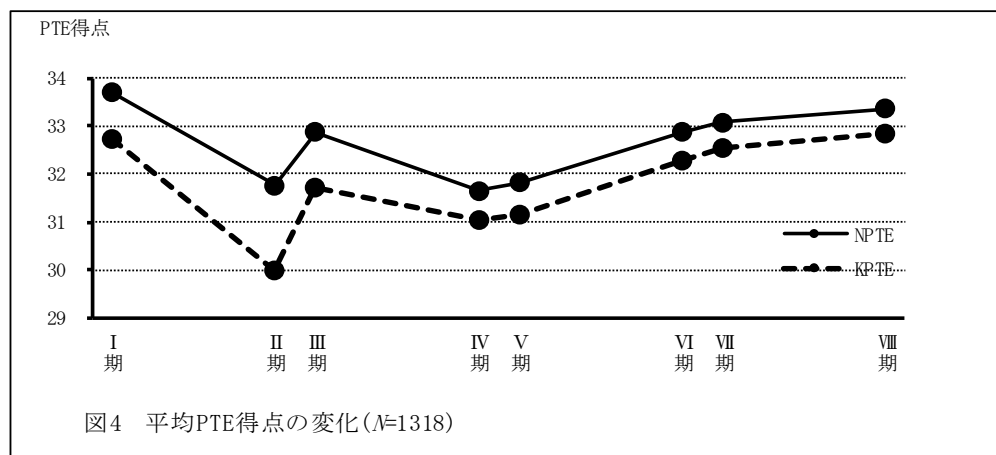


表4 各時期におけるNPTE、KPTEのM、SDおよび時期間有意水準

				有 意 水 準								
時 期		M	SD	NPTE: KPTE	時 期							
					II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1 年次	I	NPTE	33.70	5.41	**	**	**	**	**	**	**	n. s.
	入学時	KPTE	32.73	5.37		**	**	**	**	n. s.	n. s.	n. s.
	II	NPTE	31.76	5.96	**		**	n. s.	n. s.	**	**	**
	保育実習 I 直前	KPTE	29.97	5.83			**	**	**	**	**	**
	III	NPTE	32.88	5.80	**			**	**	n. s.	n. s.	+
	保育実習 I 直後	KPTE	31.70	5.62				**	**	**	**	**
2 年次	IV	NPTE	31.65	5.66	**				n. s.	**	**	**
	保育実習 II 直前	KPTE	31.03	5.37					n. s.	**	**	**
	V	NPTE	31.82	5.61	**					**	**	**
	保育実習 II 直後	KPTE	31.16	5.51						**	**	**
	VI	NPTE	32.87	5.56	**						n. s.	**
	教育実習直前	KPTE	32.29	5.25							n. s.	**
	VII	NPTE	33.08	5.45	**							n. s.
	教育実習直後	KPTE	32.53	5.41								n. s.
VIII	NPTE	33.35	5.83	*								
	卒業前	KPTE	32.84		5.53							

**: $p < .01$ *: $p < .05$ +: $p < .10$

($N=1318$)

表5 PTEと測定時期に関する分散分析

	平方和	自由度	平均平方	F値
PTE	3874.408	1	3874.408	25.509 **
誤差	400067.268	2634	151.886	
時期	14193.866	5.929	2394.086	146.629 **
時期×PTE	890.755	5.929	150.244	9.202 **
誤差	254974.504	15616.246	16.328	

まず、保育実習Ⅰ、Ⅱ、教育実習の実習直前直後、すなわち、Ⅱ期とⅢ期、Ⅳ期とⅤ期、およびⅥ期とⅦ期のPTE得点の変化について検討した。図4、表4に示したように、両PTE共、実習直前に比し実習直後の得点が顕著に増加したのは保育実習Ⅰ、すなわち、Ⅱ期とⅢ期間のみであった。保育実習Ⅱ及び教育実習の実習直前直後では、顕著な増加は示されなかった。縦断的に保育実習Ⅰ、Ⅱ、教育実習の直前、直後のPTE得点の変化を捉えた結果、実習による明確なPTE得点の上昇が見られたのは、保育実習Ⅰのみであった。

『・・・「保育実習Ⅰ（保育所）」は、保育所で生活を営む乳幼児への理解と保育所の機能やそこで働く保育士の職務について学ぶことをねらいとしているが、「保育実習Ⅱ」では、それらを踏まえたうえで、実習経験の集大成である指導実習を行う。・・・』（全国保育士養成協議会、2005、p.65）とある様に、保育実習Ⅰは、基礎的なものとして位置づけられている。保育実習Ⅱ、教育実習では、日案をたて、部分ないしは全日実習を実行し、Bandura（1977）が説く情報源をよりどころとし、振り返り（省察・評価）をし、記録に留め、次の実践に繋げていく実践経験が中心である。これに対し、学生が経験する最初の連続実習である保育実習Ⅰでは、保育所の機能やそこで働く保育士の職務を学びながら、保育現場で多くの子どもと接する基礎的、初歩的体験が中心になると考えられる。この、基礎的、初歩的体験がPTEの上昇をもたらしたのと考えられる。実習前（Ⅱ期）の低PTE得点が保育士の働く姿を観察し、Bandura（1977）が説く情報源の1つである代理的経験により上昇したのではないかと考察できる。保育職就業を目指す保育者候補生にとって、最初の連続実習である保育実習Ⅰの経験は進路を考える上でも影響をもたらすものであったのではないだろうか。また、保育実習Ⅱ直前直後間（Ⅳ期とⅤ期の間）、教育実習直前直後間（Ⅵ期とⅦ期の間）において、PTE得点の上昇は顕著でなかった。これは、実習を重ねることによって、実習内容の水準が高くなり、2ないしは3週間のみの連続実習経験ではPTEの上昇に繋がりにくいことを示しているとも考えられる。

本研究は、保育・教育実習経験によるPTEの変化、すなわち、PTE得点の増減について、

明確になっていないため、実習直前、直後の PTE を縦断的に測定し検討しようとしたものであり、保育実習Ⅰのみ実習直前と直後に PTE 得点の上昇が明らかになったことになる。実習直前直後を比較したものではないが、縦断的に PTE 得点変化を捉えた、神谷(2009)では、本研究のⅡ期とⅢ期、Ⅱ期とⅦ期に該当する時期間、三木・桜井(1998)、大城他(2006)では、Ⅳ期とⅦ期に該当する時期間において PTE 得点の有意な増加を示し、実習経験による PTE 得点の増加を指摘している。本研究の両 PTE 得点もⅡ期とⅦ期間、Ⅳ期とⅦ期間で顕著な増加を示していることから、比較する実習前後の測定時期により（どの時期間で比較するかにより）、増減の判断が異なると言える。本研究結果から、上述したように、実習直前直後を比較した本結果からは、実習を重ねることによって、実習内容の水準が高くなると、2 ないしは 3 週間のみの連続実習経験では PTE の上昇につながりにくいことも指摘できよう。

次に、図 4、表 4 に基づき、3 つの実習を含むⅠ期からⅧ期にわたる 2 年間の PTE 得点の変化過程について検討してみる。表 4 を見ると、全ての時期において、NPTE 得点が KPTE 得点より有意に高くなっている。本研究の対象者は、ほぼ全員が保育職就業の希望を持ち入学してくる中で、在学中、一貫して保育所保育士職就業の希望を持続する者が非常に多く、幼稚園教諭職希望者は少ない。この希望就業先の違いが、NPTE 得点が KPTE 得点より顕著に高い現象になったと推測される。入学時から卒業時までの 8 時期にわたる PTE 得点の変化については、両 PTE 共、Ⅰ期で高い得点を示し、Ⅱ期で減少し、Ⅲ期で増加するが、Ⅳ期で再び減少する。その後、Ⅳ期とⅤ期、Ⅵ期とⅦ期間では有意差が見られないが、Ⅴ期とⅥ期、Ⅴ期とⅦ期、Ⅴ期とⅧ期の間に有意差が見られ、Ⅷ期にかけ PTE 得点は増加している。また、Ⅰ期とⅧ期間では、PTE 得点差が示されていない。

入学後、教育・保育について本格的な学修・学習開始直後には、中村(2006)が「夢見る効力感」と名づけたように、高 PTE 得点を示す。その後、保育・教育実践場面の観察経験、机上の学修・学習を積み、保育・教育の専門性についての自己理解が徐々に進むに伴い、一旦、得点は減少するのである。保育職を目指し、希望を持ち入学した後、学修・学習、保育・教育実践場面の観察経験を通し、厳しい面も知ることになる 1 年次の 1、2 月に初めての連続実習、保育実習Ⅰを経験することになる。上記したように、保育実習Ⅰの経験により得点は顕著に増加するが、2 年次になり、保育職就職活動の本格的開始時期にあたる保育実習Ⅱ直前には、再び減少する。その後、保育実習Ⅱ直前直後間、及び教育実習直前直後間では、PTE の増加は見られないが、保実Ⅱ直後から卒業直前にかけ、顕著に増加し

ており、卒業直前の得点が入学直後の得点と同一値になるのである。この2年次における変化は、森野他(2011)の2年生の変化と類似したものになっている。

以上、入学時から卒業時までの8時期にわたるPTE得点変化について検討した。ここで、実習直後から次の実習直前へのPTE得点変化について、興味ある変化に注目し、検討する。すなわち、Ⅲ期からⅣ期の間（保育実習Ⅰ直後から保育実習Ⅱ直前間）とⅤ期とⅥ期の間（保育実習Ⅱ直後から教育実習直前間）のPTE得点の変化について注目してみる。図4、表4より、両PTE共、得点がⅢ期からⅣ期にかけて顕著に減少するのに対し、Ⅴ期からⅥ期にかけて顕著に増加するという方向が異なる変化を示していることが判る。教育・保育を学ぶ保育職を志向する学生にとって、実習と保育職就業へ向けての求職活動とは極めて密接な関連を持つものである。Ⅴ期頃は、保育職就業希求意識を問い直しつつ就職活動が以前にも増して活発化してくる時期である。多くの学生は、関心のある園について調べたり、園見学に行ったり、ボランティアに参加することによる、園との直接、間接の接点が増加してくるのである。Ⅴ期からⅥ期にかけての顕著な増加は、実習と保育職就業へ向けての求職活動への取組が関連し合い、実習に関する学修・学習も求職活動への取り組みも活発化した結果ではなかろうかと考えられる。これらの教育・保育現場と密接に関連する経験が、Ⅴ期からⅥ期へのPTE得点の増加と関連すると考えられる。神谷(2009)も実習以外の保育職就職活動経験が、PTEに影響を及ぼす重要な要因になっていることを指摘している。本章の結果からも、実習と切り離して考えられない保育職就業に関わる活動経験も実習経験に関与し、PTE変化に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

次に、Ⅲ期からⅣ期にかけてのNPTE得点の減少に注目し検討してみる。NPTE、KPTE共、保育実習Ⅰ直後で上昇した得点を維持することなく保育実習Ⅱで減少したのである。同一園で実習することの利点をよく指摘されるが、NPTEについては、何れの実習生も保育実習ⅠとⅡは同一保育所における実習であったものの、保育実習Ⅱ直前では、保育実習Ⅰ直後の得点まで減少しているのである。KPTEについては、保育実習直前で得点減少を見るも、NPTE得点ほど顕著な減少は見られない。また、保育実習Ⅰ直前と比較すると、Ⅱ期に比しⅣ期の得点は顕著に高くなっている。この様にNPTEとKPTEとで違いがあるものの、両者に共通するⅢ期からⅣ期にかけての減少は、何に起因するものであろうか。明確な影響要因を特定することは困難であるが、1つに、振り返り（省察・評価）を含む実習事前事後指導プログラムが関わっているのではないかと考えられる。

本研究の全対象学生は、実習直後、実習自己評価項目、PTE尺度への回答が求められる。

その後、約1ヵ月後、三木・廣瀬(2004)に記載した様に、実習園評価と実習園評価と同じ項目についての自己評価を記したレーダーチャートを用いた担当教員との個人面談があり、振り返り（省察・評価）の機会が設けられる。レーダーチャートを用いた個別面談の目的は、「単なる情報の提供や問題点の指摘ではなく、園評価と自己評価の“ズレ”に気づかせ、またその理由について考えさせることが中心であり、学生が実習に関してプラスの方向への自己認知ができ、次の実習への意欲を喚起させ、積極的な姿勢を構築させること」(p. 58)である。しかし、振り返り（省察・評価）によるPTE・動機づけの賦活という視点から、実習事前事後指導プログラムの一環として実施されるレーダーチャートを用いた個人面談には、次の3つの課題が挙げられる。

1 つには、実習直後に実施された実習自己評価、PTE 等についての情報が面談時に活用されていないという点である。面談者である教員、被面談者である実習生両者が、これらの情報を共有し、面談に臨むことにより、被面談者である実習生の振り返り（省察・評価）を深化させるためのより適切なサポートが可能になると考えられる。2 つには、用いる振り返り（省察・評価）のツールについての問題である。面談時に用いられるレーダーチャートは、振り返り（省察・評価）を深化させる意図があるが、実習生にとって園評価は、自己の実習成績に直結しているため、よし悪しの見方に偏り、振り返り（省察・評価）が深化しにくい場合があると考えられる。園評価と自己評価の“ズレ”に気づかせることも実習指導において、必要なことである。しかし、振り返り（省察・評価）を深化させるためには、適切なツールを開発することが最も重要なことであると考えられる。3 つには、当然、情報保護を前提にして、情報の可視化と共有についてである。実習後から次の実習までの間に、実習自己評価等の情報が実習生自身も、指導教員も常に可視化できる状況に置くということが必要である。実習生は、実習後から次の実習に向け、様々な学修・学習の成果を自己評価等の資料と照らし合わせることで、すなわち、学修・学習と振り返り（省察・評価）の往還の繰り返しにより、次の実習への備えが進んで行くと考えられる。ゆえに、学びの軌跡が可視化できることが必要不可欠なことであると考えられる。また、可視化できる状況においては、指導教員も個々の実習生に対し、的確できめの細かい実習事前事後指導が可能になると考えられる。

上記した3つの課題に基づき、保育実習Ⅰ直後（Ⅲ期）から、保育実習Ⅱ直前（Ⅳ期）間のPTE得点変化について、次のように考察できる。適切な実習についての振り返り（省察・評価）ツールを開発適用し、学びの軌跡が可視化できる状況で、的確な実習事前事後

指導が遂行されることにより、PTE 得点の減少は、緩和されると推測できるのである。

以上縦断的に入学から卒業に至る PTE の変化過程について検討してきた。保育職就業への夢を含んだ「夢見る効力感」から始まり、初めての連続実習である保育実習Ⅰの直前にかけて、また、保育実習Ⅰ直後と保育実習Ⅱ直後間に顕著な減少を見るも、学修・学習、様々な経験を経ることにより、漸次上昇の方向を辿ることが明らかになった。さらに、実習事前事後指導のプログラムにおいて、適切なツールを用い、振り返り（省察・評価）を的確、緻密に行うことが極めて重要であることも指摘した。また、実習と密接な関連がある保育職就職活動経験も、PTE 変化と関連する 1 要因となっているのではなかろうかと言うことも示唆された。

3-3-2. 入学時から卒業時までの類型別 PTE 得点の変化過程

3-3-1. において、入学時から卒業時にかけての平均 NPTE、KPTE 得点変化について検討した。表 4 の SD は、全てが 5 点台であり、各時期、得点間に分散がみられた。また、3-1. で記したように、PTE の変化には個人差が想定され、縦断的データによる PTE 変化の類型化について検討することも目的に含んでいた。そこで、次に、8 時期の PTE 得点変化を類型化し、その変化過程を検討することにした。

1318 名の対象者の NPTE、KPTE 得点それぞれについてクラスタ分析⁷⁾を行い、5 クラスタが適切であると判断し、両 PTE 共、5 類型に分類した。類型別に PTE 得点の変化を示したものが図 5、図 6 である。次に、時期、類型変数を独立変数にし、対応のある 2 要因分散分析を行った（表 6、表 7 参照）。NPTE 得点では、 $F(24.828, 8149.641)=23.742$ 、KPTE 得点では、 $F(25.129, 8248.738)=21.488$ で、有意 ($p<.01$) な交互作用があった。この結果から、各類型は、異なる変化過程を辿るものと言える。さらに、単純主効果の検定を試み、表 8 に各クラスタにおける時期間有意水準を示した。

次に、各類型の命名を行った。NPTE では、超高得点で推移する①「超高得点持続」型、高得点から低下し、その後回復する②「高得点から低下後回復」型、全体平均得点から低下現象が見られる③「平均得点から低下」型、低得点から上昇現象が見られる④「低得点から上昇」型、低得点から更に低下する⑤「低得点から低下」型の 5 類型である。KPTE では、超高得点で推移する①「超高得点持続」型、高得点から低下し、その後上昇する②「高得点から低下後上昇」型、高得点から低下現象が見られる③「高得点から低下」型、低得点から低下後回復していく④「低得点から低下後回復」型、低得点から低下していく⑤「低得点から低下」型の 5 類型である。これらの類型について、図 5、図 6 および表 8 に

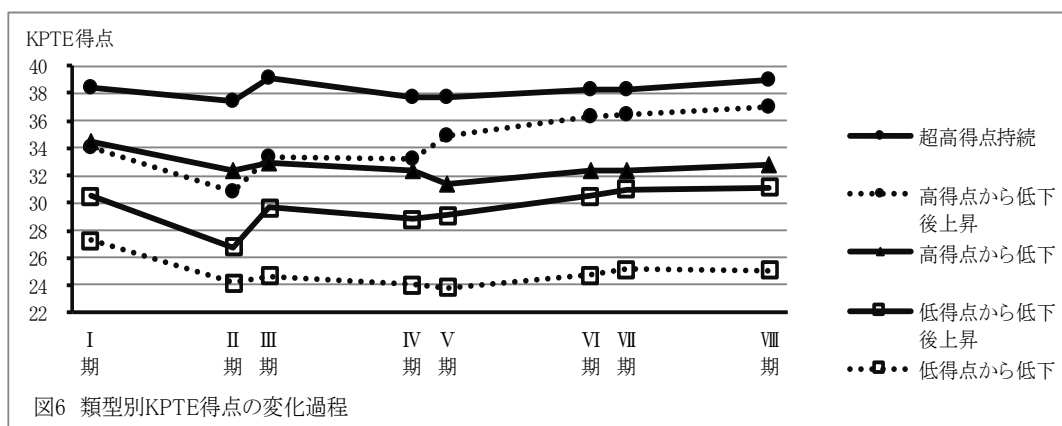
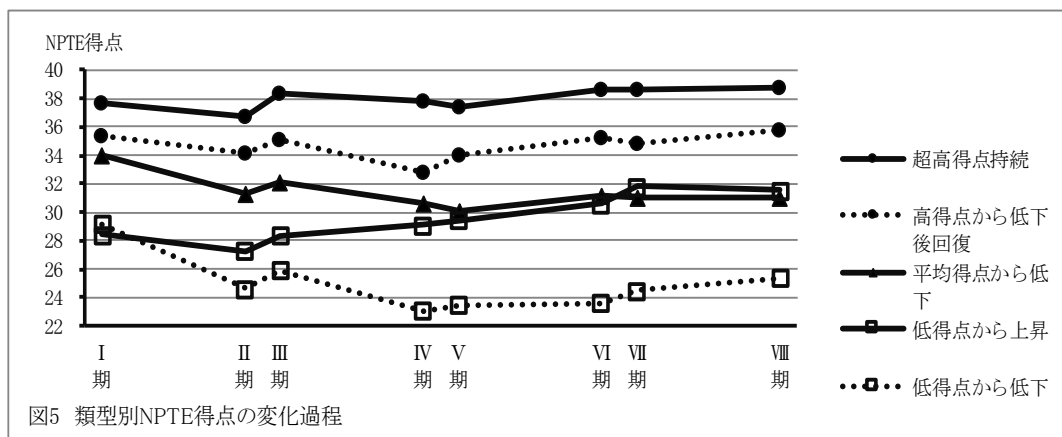


表6 5類型におけるNPTEと測定時期に関する分散分析

	平方和	自由度	平均平方	F値
PTE	170267.048	4	42566.762	1484.792 **
誤差	37641.736	1313	28.668	
時期	6055.694	6.207	975.641	65.649 **
時期×PTE	8760.116	24.828	352.839	23.742 **
誤差	121116.128	8149.641	14.862	

表7 5類型におけるKPTEと測定時期に関する分散分析

	平方和	自由度	平均平方	F値
PTE	161271.053	4	40313.763	1713.876 **
誤差	30887.432	1313	23.524	
時期	7594.138	6.282	1208.803	84.924 **
時期×PTE	7686.219	25.129	305.865	21.488 **
誤差	117412.041	8248.738	14.234	

表8 各類型におけるPTE得点の時期間有意水準

類型	時期	NPTE							KPTE						
		時期							時期						
		II	III	IV	V	VI	VII	VIII	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
① 超高得点持続 NPTE: N=305 KPTE: N=172	I	*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	II		**	**	n. s.	**	**	**		**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	**
	III			n. s.	*	n. s.	n. s.	n. s.			**	**	n. s.	n. s.	n. s.
	IV				n. s.		*	*				n. s.	n. s.	n. s.	*
	V					**	**	**					n. s.	n. s.	*
	VI						n. s.	n. s.						n. s.	n. s.
	VII							n. s.							n. s.
② NPTE: 高得点から低下後回復 N=292 KPTE: 高得点から低下後上昇 N=266	I	**	n. s.	**	**	n. s.	n. s.	n. s.	**	n. s.	n. s.	n. s.	**	**	**
	II		n. s.	**	n. s.	*	n. s.	**		**	**	**	**	**	**
	III			**	*	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	**	**	**	**	**
	IV				**	**	**	**			**	**	**	**	**
	V					**	*	**				**	**	**	**
	VI						n. s.	n. s.						n. s.	n. s.
	VII							**							n. s.
③ NPTE: 平均得点から低下 N=354 KPTE: 高得点から低下後上昇 N=322	I	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
	II		n. s.	n. s.	**	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	*	n. s.	n. s.	n. s.
	III			**	**	*	**	*		n. s.	**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	IV				n. s.	n. s.	n. s.	n. s.			**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	V					**	**	**				**	**	**	**
	VI						n. s.	n. s.						n. s.	n. s.
	VII							n. s.							n. s.
④ NPTE: 低得点から上昇 N=219 KPTE: 低得点から低下後上昇 N=366	I	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	**	**	**	**	n. s.	**	**	n. s.	n. s.	n. s.
	II		n. s.	**	**	**	**	**		**	**	**	**	**	**
	III			n. s.	*	**	**	**			*	n. s.	*	**	**
	IV				n. s.	**	**	**			n. s.	**	**	**	**
	V					**	**	**				**	**	**	**
	VI						**	*						n. s.	n. s.
	VII							n. s.							n. s.
⑤ 低得点から低下 NPTE: N=148 KPTE: N=192	I	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
	II		n. s.	*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	III			**	**	**	*	n. s.			n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	IV				n. s.	n. s.	**	**			n. s.	n. s.	*	n. s.	n. s.
	V					n. s.	n. s.	**				n. s.	**	**	**
	VI						n. s.	**						n. s.	n. s.
	VII							n. s.							n. s.

$p < .05$: * $p < .01$: **

に基づき、その特徴を捉えてみる。

NPTE①「超高得点持続」型・・・I期で37.75(SD=4.86)と高得点を示し、I期とII期間、III期とV期間では、減少が見られるが、V期後増加し、VIII期では、38.78(SD=3.80)と高得点を示している。入学直後から、一貫して高得点を持続する類型である。上記したように、多くの保育専攻の学生は、“子どもが好き”、“保育者になりたい”という強い希望を抱き、高い「夢見る効力感」(中村、2006)を持ち入学して来る。入学後、一時、PTEは減少するが、その後、実習を中心とした種々の学修・学習を経ることによってPTEは上昇し、確かなPTEになるのである。このNPTE①型は、高得点を維持する典型ではないかと考えられる。入学時、高いPTEを示し、保育実習I直前で減少するが、保育実習直後では増加し、入学時の水準まで回復する。その後、多少の変化はあるが高得点を維持し卒業に至るという過程を踏むのである。また、この類型に該当する者が305名も存在し、KPTEの1.8倍と2倍

近くなっているのは、保育士職就業を希望し入学して来る者が多いことを反映しているのではないかと推測される。

NPTE②「高得点から低下後回復」型・・・Ⅰ期では、35.33(SD=3.99)と高得点である。しかし、Ⅰ期とⅡ期間、Ⅲ期とⅣ期間で有意な減少が見られ、Ⅳ期では、32.75(SD=3.39)とこの類型で最低値を示している。その後、Ⅵ期からⅧ期へかけ増加し、Ⅷ期では、Ⅰ期の得点まで回復している。入学時の高得点から一旦低下する現象が見られるが、その後上昇し回復して行く類型である。また、Ⅳ期とⅤ期間、Ⅶ期とⅧ期間に顕著な得点増加を示すのも、この類型の特徴であると言える。この型の変化を見ると、保育実習ⅠからⅡにかけて、何らかの迷いや躓き等が、マイナス的要因として働き、PTEの減少となって現れたが、保育実習Ⅱの経験により、マイナス面を克服し、その後、増加し、卒業時には入学時のレベルまで回復した型ではなかろうかと推測される。

NPTE③「平均得点から低下」型・・・Ⅰ期で34.05(SD=3.68)と全体平均値と同レベルであるが、その後低下して行き、Ⅴ期で30.12(SD=3.23)と最低値となる。Ⅴ期からⅧ期にかけて得点は増加するが、Ⅷ期では、31.10(SD=3.86)となっている。また、Ⅰ期の得点は、他期間の得点と比べ、明らかに高得点を示している。入学直後には全体平均得点と同値を示すが、その後低下し、回復がみられない類型である。低くはないPTE(「夢見る効力感」)を持ち入学してきたものの、期待通りの学生生活が送れず、徐々にPTEの減少を来していった型ではなかろうかと推測される。

NPTE④「低得点から上昇」型・・・Ⅰ期では、28.42(SD=3.99)と低得点を示し、その後増加し、Ⅷ期で、31.54(SD=4.19)と、Ⅰ期に比しⅥ、Ⅶ期と共に有意に増加している。また、最低値をとるⅡ期とⅣ期以降の時期を比較すると、得点の増加は明確である。Ⅱ期とⅧ期の得点差は、4.28あり、かなり低得点から上昇していく類型である。前3類型と異なり、入学時には、積極的に学修・学習に取り組む意欲が高くはなかった者が、実習の経験が契機となり、積極的に取り組むようになり、PTEの増加をもたらしたのではないかと推測される。また、PTEの増加をみるも、卒業時には、③型と同値のPTEに留まっていることにも注意を払う必要があると思われる。

NPTE⑤「低得点から低下」型・・・Ⅰ期では、29.16(SD=4.88)と低得点であり、類型④と異なり、その後更に低下し、Ⅳ期で23.10(SD=4.33)と最低値を示している。Ⅳ期とⅦ、Ⅷ期間で増加がみられるが、Ⅷ期で25.36(SD=5.75)と低得点に留まっている。また、Ⅰ期の得点が、他の何れの時期よりも明らかに高い得点を示している。入学直後に低得点を

示し、その後、更に低下傾向を辿る類型である。入学時には、期待を持ちつつも、積極的に学修・学習に取り組む意欲が高くはない者が、この状態を卒業時まで持続する、非常に気掛かりな過程を辿る型であると言えよう。

KPTE①「超高得点持続」型・・・Ⅰ期では、38.42(SD=4.06)と高い得点を示し、その後、Ⅲ期からⅣ、Ⅴ期へと減少するものの、Ⅷ期では38.94(SD=3.58)となっている。この高得点の持続は、Ⅰ期と他の時期間に有意差が生じていないことでも明らかである。入学後、一貫して高得点を持続する類型である。高得点を持続する類型であるNPTE①「超高得点持続」型と類似し、高い「夢見る効力感」(中村、2006)を持ち入学し、保育実習Ⅰ後、一時的にPTEは減少するが、その後、実習を中心とした種々の学修・学習を経ることによってPTEは上昇し、確かなPTEになると考えられる。また、この類型に属する学生数は172名と少なく、幼稚園教諭就業についての効力感を強く持つ者は少ないことを示しているのではないかと推測される。

KPTE②「高得点から低下後上昇」型・・・Ⅰ期で34.03(SD=4.46)と高得点を示すが、Ⅱ期で一旦30.86(SD=4.30)に低下する。その後、顕著に増加し、Ⅷ期では、36.98(SD=2.93)となり、Ⅵ、Ⅶ期と共にⅠ期より明らかな増加が見られる。高得点から一旦低下し、その後、顕著に上昇し、教実直前から以降、入学直後の得点を凌ぐ高得点になる類型である。さらに、この類型の特徴として、保育実習Ⅰ、Ⅱ共、実習経験によりPTE得点の増加が見られること、及び保育実習Ⅰ後Ⅱに至る過程において、得点減少が見られないことが指摘できる。このPTEの変化過程から、「夢見る効力感」(中村、2006)を持ち入学し、保育者に必要な専門性について問い直しつつ、実習を中心とした学修・学習に果敢に取り組む姿が想像できる。

KPTE③「高得点から低下」型・・・Ⅰ期で34.44(SD=4.13)と高い値を示すが、その後、低下し、Ⅴ期においては、31.31(SD=3.34)と低得点を示している。Ⅴ期以降、増加するも、Ⅷ期の得点は、32.76(SD=3.32)に留まっている。Ⅰ期と他の時期間に全て有意差あることから、時期を経るに伴う得点の低下は明らかである。ゆえに、入学直後は高得点を示すが、その後、低下する類型である。NPTE③「平均得点から低下」型と同様に、低くはないPTE(「夢見る効力感」)を持ち入学してきたものの、期待通りの学生生活が送れず、徐々にPTEの減少を来していった型ではなかろうかと推測される。

KPTE④「低得点から低下後回復」型・・・Ⅰ期で30.48(SD=4.05)と低い得点を示し、Ⅱ期で更に減少し、26.77(SD=4.15)と顕著に減少する。その後、Ⅱ期とそれ以降の時期と比

較すると、得点増加が見られ、Ⅷ期では、31.10(SD=3.43)となっている。しかし、Ⅰ期とⅧ期間に有意差は見出されず、Ⅰ期を明確に超える得点に至っていない。低得点からさらに低下し、その後回復するも入学直後の得点を超えるに至らなかった類型である。この類型は、NPTE④「低得点から上昇」型と類似し、入学時には、期待を持ちつつも、積極的に学修・学習に取り組む意欲が高くはなかった者が、実習の経験が契機となり、積極的に取り組むようになり、PTE の増加をもたらしたのではないかと推測される。

KPTE⑤「低得点から低下」型・・・Ⅰ期で 27.26(SD=4.50)と低得点を示し、Ⅴ期では、23.82 (SD=4.45)と更に低下している。Ⅴ期からⅧ期にかけ、上昇を示すものの、Ⅷ期では、25.08(SD=4.75)とⅠ期より顕著に低得点を示している。また、Ⅰ期とそれ以降全ての時期間において有意差があり、明らかな得点の減少を示している。ゆえに、入学直後の低得点から更に低下していく類型である。NPTE⑤「低得点から低下」型で指摘したのと同様に、入学時には、期待を持ちつつも、積極的に学修・学習に取り組む意欲が高くはない者が、この状態を卒業時まで持続する、非常に気掛かりな過程を辿る型であると言える。

以上、NPTE、KPTE 得点変化を 5 類型に分け、検討した。各類型は、特徴を持った PTE 得点の変化過程を辿ることが明らかになった。また、その中に、低得点から更に低下する者、および、低下した後、回復を見ない者が存在することが明らかになった。類型⑤には、全体の 10%を超える者が類型③には、全体の約 25%の者が該当しているのである。この結果は、実習事前事後指導のプログラム遂行において、個々の実習生について、適切なツールを用い、振り返り（省察・評価）と PTE 得点の変化を注視し、個人差に応じたきめ細かなサポートの必要性を示唆するものであると言える。

また、NPTE において、入学直後、低い PTE 得点を示すものの、その後、上昇する者と低下する者が存在することも明らかになった。類型⑤はⅠ期後、得点は低下していく。しかし、類型④は、類型⑤と異なり、Ⅰ期からⅡ期にかけて、顕著な得点の低下は見られない上に、その後、上昇して行く。この現象から、入学直後、低得点を示し、保実Ⅰ直前に低下し、その後、低得点のままで推移する者が存在する可能性があると言える。神谷(2009)が進路指導の観点から強調しているのと同様に、実習教育の観点から、入学時から低得点を示し、最初の連続実習前にさらに低下する学生へのより緻密なサポートも必要であると言えるのではなかろうか。ここにおいても、実習生個々の PTE の変化過程も情報の 1 つに含め、適切な振り返り（省察・評価）のツールを用いた実習事前事後指導プログラムの遂行の必要性が指摘できよう。

以上、縦断的 PTE 得点の変化過程について、全体平均値、および類型化の検討から、実習経験を中心とした学修・学習を重ねることにより、PTE 得点変化をもたらすことが指摘できた。また類型化から、2 年間で、低下していく者が少なからず（約 40%）存在すること、入学直後が、低得点で、その後、上昇する者と低下する者が存在することも明らかになった。幼保連携型認定こども園が充実していく中で、今後、実習形態も変化していくと考えられる。この状況下、PTE の発達、ひいては教育・保育の専門性の基礎の習得・向上を促進させるためには、保育者候補生の特徴を十分考慮した保育職就業指導と密接に関連させた実習教育、特に緻密な実習事前事後指導の計画・実行が鍵になると言える。中でも、実習指導者、教育・保育現場指導者、及び保育者候補生が共有できるツールを開発、活用し、振り返り（省察・評価）を深化させていくことが重要であると考えられる。

注

- 1) 三木・桜井(1998)、三木(2015)に基づき、まとめたものである。
- 2) 本論文では、“教育・保育”とすることが適切と考えているが、定義した当初では、“保育”という用語を用いているため、そのまま“保育”としている。
- 3) 三木・桜井(1998)では、桜井(1992)の日本教育心理学会第 34 回総会の小講演における配布資料を用いているが、桜井(1997 b)に項目が明示されている。ゆえに、本論文では、桜井(1997 b)を採用した。
- 4) 第 1 尺度は、「実習園の雰囲気は、あなたに合ったものでしたか」、「あなたは実習園の保育方針に共鳴できましたか」など 6 項目である。第 2 尺度は、「あなたは配属クラスの幼児の名前を憶えられましたか」、「あなたは実習中、幼児と積極的に関わることができましたか」など 10 項目である。第 3 尺度は、「あなたは今回の実習は成功であったと考えますか」、「あなたは実習をすることによって、保育に自信を持つことができましたか」など 6 項目である。
- 5) 用いている尺度が異なるが、保育者効力感と称している研究を取り上げた。
- 6) 三木・桜井(1998)において、PTE 尺度は 1 因子であることを明示している。本章で用いる対象者は、三木・桜井(1998)とは異なるため、全ての時期の各項目 PTE 得点について主成分分析を行った。何れの項目も第 1 主成分の負荷量が高く、1 次元性が確認された。
- 7) データ解析には、IBM SPSS ver.21 Statistics を用いた。

第3章 実習自己評価と保育者候補生の PTE の変化¹⁾

本論文では、P：アクティブ・ラーニング、到達目標・計画設定→D：幼稚園・保育所の実践現場における実習→C：振り返り（省察・評価）→《PTE＝動機づけ》→A：行動の修正・改善の循環による実習経験の蓄積により、保育者の専門性の基礎は、習得・向上して行くと仮定した。この仮定に基づき、第1章において、「・・・保育者候補生に適用できる最も適切な実習経験の振り返り（省察・評価）のツールの1つとして、実習自己評価スタンダードが挙げられるのではなかろうか。・・・保育者候補生が教育・保育実習前後の自己評価、及び実習指導者の評価に基づく振り返り（省察・評価）を行い、自己の保育実践力について、実習自己評価スタンダードを活用し可視化することは、保育者の専門性の基礎の獲得・向上に繋がる重要なものである・・・」（本論文 p. 30）という考えを提示した。

第2章の3.では、保育者候補生が入学から卒業までの PTE の変化過程、及びその類型化について検討した。その結果から、実習事前事後指導における C:振り返り（省察・評価）の的確、緻密さが PTE 変化に影響するのではないかという考えを提示した。また、保育職就業希望の強い保育者候補生にとって、実習と密接な関係がある保育職就職活動は、PTE の変化と関連するのではなかろうかという指摘もした。

そこで、次の第4章において、保育者の専門性の基礎の習得・向上に繋がる教育・保育実習の充実に向け、振り返り（省察・評価）のツールとして、新しい教育・保育実習自己評価スタンダードを提案する。この提案の前段階として、本章では、振り返り（省察・評価）のツールとしての実習自己評価と PTE の関係について検討する。すなわち、1. 振り返り（省察・評価）のツールとしての実習自己評価尺度と PTE の関係、2. 自由記述による振り返り（省察・評価）と PTE の関係について検討する。

1. 振り返り（省察・評価）のツールとしての実習自己評価尺度と PTE の関係

1-1. 目的

音山・利根川・井上・上村・三浦・河合・安藤・和田(2012)は、保育所実習後指導に対話的アプローチ手法の1つであるワールド・カフェの実践を取り入れ、実践前後の PTE 得点を比較した。その結果、ポジティブ・アプローチによる省察を重視するワールド・カフェの実践による、PTE 得点の増加を明らかにした。また、山田・那須・森田(2011)は、実習後、振り返ることにより、課題を明確にし、課題克服に向けての学びが活発になり、次の

実習へ備えが深まり、そこに成長が見られるという過程を「学習プロセスの深化モデル」として示した。これらの研究は、実習指導において、振り返り（省察・評価）のツールとして、実習自己評価を如何に活用するかが実習教育の成果に関わる鍵になることを示していると言える。

さて、西山・富田・田爪(2007)も指摘しているように、保育専攻学生の特徴として、多くの者が、保育職就業に強い希望を持って入学し、その後も強い保育職就業希求意識を持続させ、保育職就業を決定する傾向が挙げられる。強い保育職就業希求意識を持つ学生にとって、教育・保育実践現場における実習は、自己の保育職就業適性を評価する機会となる。保育所、幼稚園、幼保連携型認定子ども園における実習経験により、保育職就業適性度認知は変化し、PTE とも関連してくると考えられる。小河・長屋(2015)は、職業認知²⁾の各因子の得点を説明変数とし、PTE 得点を目的変数とし、重回帰分析を試みている。説明率から、保育職の理解と保育職の適性感(“保育という職業は、自分の適性に合っている”、“保育という職業は、自分の能力を活かすことができる”の2項目)がPTEに正の影響を及ぼすと考察した。これらのことより、第2章、3.で指摘したように、保育者候補生を対象とし、実習前後自己評価とPTEとの関係を検討する際に、実習前後自己評価に教育・保育実習と密接に関連する保育職就業適性度評価を含め、検討することが必要であると考えられる。

そこで、本章では、第2章と同一対象者を用い、保育職就業適性度自己評価を含む実習自己評価とPTEとの関係をについて検討を試みる。自己の知識、能力、態度等および保育士職就業適性度についての実習前後自己評価を取り上げ、PTEとの関係を検討することを目的とする。

第2章で、何れの保育者候補生も同一園で実習を行う保育実習Ⅰ直後(Ⅲ期)から保育実習Ⅱ直前(Ⅳ期)のNPTE得点の減少に注目した。このNPTE得点の変化について、「・・・適切な実習についての振り返り(省察・評価)ツールを開発適用し、学びの軌跡が可視化できる状況で、的確な実習事前事後指導が遂行されることにより、PTE得点の減少は、緩和される・・・」(本論文 p46 から 47)のではなかろうかと考察した。そこで、本節では、この同一園における実習の利点を生かし、実習自己評価得点(因子分析により抽出した各因子を構成する項目の合計実習自己評価得点、および保育士職就業適性度自己評価³⁾得点)とNPTE得点の関係を検討することを目的とする。

実習自己評価尺度については、後の第4章において示すように種々検討されており、振

り返り（省察・評価）のツールとして、実習事後指導において活用されている。実習自己評価と PTE との関係については、第 2 章の 3-1. で述べたように、これまでの先行研究においては、いろいろな PTE の測定時期を取り上げ検討されてきた。しかし、教育・保育実習の直前、直後における実習自己評価と PTE との関係を縦断的に検討したものは、知る限り無いと思われる。保育実習直前、直後の実習自己評価と NPTE との関係について分析、検討をすることにより、教育・保育実習教育、特に実習事前事後指導における振り返り（省察・評価）のツールとして、実習自己評価を活用することについて、示唆を得ることができると考えられる。

1-2. 方法

1-2-1. 調査対象者

第 2 章と同一の S 短期大学保育科学生、2000 年度生から 2010 年度生、1512 名を対象に調査した。全時期、全項目の回答に不備のある者を除き、分析対象としたのは、2000 年度生、122 名（女子：120 名、男子：2 名）、2001 年度生、128 名（女子：126 名、男子：2 名）、2002 年度生、120 名（女子：118 名、男子：2 名）、2003 年度生、129 名（女子：126 名、男子：3 名）、2004 年度生、113 名（女子：110 名、男子：3 名）、2005 年度生、116 名（女子：114 名、男子：2 名）、2006 年度生、134 名（女子：129 名、男子：5 名）、2007 年度生、119 名（女子：115 名、男子：4 名）、2008 年度生、107 名（女子：105 名、男子：2 名）、2009 年度生、138 名（女子：134 名、男子：4 名）、2010 年度生、91 名（女子：89 名、男子：2 名）、計、1317 名であった。

1-2-2. 実習自己評価尺度、及び PTE 尺度

実習前後自己評価尺度：実習に臨む前の実習生自身の教育・保育実践能力、実習に取り組む態度等について評価するための自己評価項目、27 項目（資料 3 参照）を設定した。さらに、実習後、実習生自身が経験した実習をさまざまな角度から振り返り、自己評価するための項目（実習前の自己評価を過去形にしたもの）、27 項目（資料 3 参照）を設定した。これらを実習前後自己評価尺度とし、5 段階評定（非常にそう思う～ほとんどそうは思わない）を採用した。

保育士職就業適性度自己評価尺度：実習生自身が将来、保育士職に就業することを想定し、保育士職就業についての適性をどの程度認知しているかを測定するために、「卒業後、保育所保育士になると考えた場合、あなたは、現時点で、自分自身の保育士職への適性を

どのように考えていますか」という質問を設定した。この保育士職就業適性度自己評価尺度は、十分適していると思う」から「全く適していないと思う」の7段階評価を採用した。なお、保育者候補生が適性度について、回答しやすいように、「十分適していると思う」を1、「全く適していないと思う」7とした7段階評価を用いた。

PTE尺度：第2章、2.で示した三木・桜井(1998)のPTE尺度、10項目を用いた。本章では、保育所保育士就業想定（「卒業後あなたが保育所保育士になろうとする場合を想定し、以下の質問に答えてください」）PTE(NPTE)を用い、5段階評価（非常にそう思う～ほとんどそうは思わない）で回答を求めた。

1-2-3. 調査時期

S短期大学の保育所、幼稚園における教育・保育連続実習は、図2（序章 p.11）に示した日程で実施された。保育実習Ⅰは、1年次の1月から2月にかけての2週間、保育実習Ⅱは、2年次の5月から6月にかけての2週間に実施された。何れの実習生も保育実習ⅠとⅡは同一保育所にて実習を行った。

実習前後自己評価は、保育実習Ⅰ直後（Ⅲ期：1年次2月）、保育実習Ⅱ直前（Ⅳ期：2年次5月）、直後（Ⅴ期：2年次6月）に測定した。保育士職就業適性度自己評価、及びNPTEは、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ期に測定した。

1-2-4. 手続き

調査は実習事前事後指導授業時に調査用紙を配布し、記入漏れがないように注意を促し、全て記名式にて回答を求めた。集団調査時欠席者には、後日、個別に対応した。調査するに際し、調査意図について、また、記名式であるが、個人のデータが外部に出ることは決してないことを説明し、調査についての協力を求めた上で実施した。

1-2-5. 実習自己評価、及びPTEの得点化

実習前後自己評価項目については、各項目、「非常にそう思う」を5点、「ほとんどそうは思わない」を1点とし、5点から1点で得点化した。保育士職就業適性度自評項目は、「十分適していると思う」を7点、「全く適していないと思う」を1点とし得点化した。PTE尺度については、各NPTE項目、「非常にそう思う」を5点、「ほとんどそうは思わない」を1点とし、5点から1点で得点化した。各時期における10項目の合計得点を各対象者のNPTE得点（得点範囲：10点から50点）とした。

1-2-6. 分析方法

保育実習Ⅰ直後（Ⅲ期）、保育実習Ⅱ直前（Ⅳ期）、保育実習Ⅱ直後（Ⅴ期）、3期のPTE

尺度（各期、10 項目）と実習前後自己評価尺度（各期、27 項目）、各期計、37 項目について、因子分析により、因子を抽出した。次に、各因子に含まれる項目の合計得点を算出すると共に、相関係数を算出した。

1-3. 結果と考察

1-3-1. PTE 尺度項目、及び実習自己評価項目の因子分析による因子抽出

Ⅲ期、Ⅳ期、Ⅴ期、3 期の PTE 尺度（各期 10 項目）と実習前後自己評価尺度（各期 27 項目）、各期計、37 項目について、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）⁴⁾を行った。因子負荷量、固有値、因子構造を検討した結果、11 項目を除き、4 因子が適切であると判断した。次に、各時期、26 項目について、再度因子分析（主因子法、プロマックス回転）⁴⁾を行い、Ⅲ期の因子分析の結果を採用することにした。各因子に含まれる項目を示したのが表 9 である。

第Ⅰ因子は、「私は、子どもの能力に応じた課題を出すことが出来ると思う」他、9 項目で成り立っている。これら 10 項目全てが、PTE 尺度の項目である。ゆえに、第Ⅰ因子は[NPTE]と名づけた。

第Ⅱ因子は、「手際よく実技指導ができると思う」他、4 項目で成り立っている。この因子は、実習に臨む前、ないしは実習後における、子どもへの援助・指導能力についての自己評価、5 項目で構成されている。ゆえに、[実習中の子どもへの援助・指導力]と名づけた。

第Ⅲ因子は、「実習の始めから終わりまでまじめに取り組めると思う」他、4 項目で成り立っている。この因子は、実習に臨む前、ないしは実習後における、実習中の自己管理、取り組む態度についての自己評価、5 項目で構成されている。ゆえに、[実習に取り組む態度]と名づけた。

第Ⅳ因子は、「子供の予期せぬ反応に対応できると思う」他、5 項目で成り立っている。この因子は、実習に臨む前、ないしは実習後における、実習中に子どもの状態を捉え、対応する力についての自己評価、6 項目で構成されている。ゆえに、[実習中の子どもへの対応力]と名付けた。

以上の因子分析から、[NPTE]と名づけた第Ⅰ因子は、PTE 尺度、全 10 項目で成り立つ因子であることが明確になった。この結果より、PTE 尺度は実習前後自己評価尺度と異なる側面を測定するものであり、保育者効力感を測定する妥当な尺度であると言えよう。

表9 NPTE、実習前後自己評価項目の因子負荷量

		因子負荷量			
項目		第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子
NPTE	[NPTE]				
	2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	.754	.133	.025	-.196
	11 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	.678	-.168	.038	.183
	1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	.677	.279	.002	-.175
	13 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	.662	.060	.045	-.036
	15 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力ができると思う	.656	-.026	.051	-.017
	12 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	.639	-.020	-.014	.117
	9 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	.597	-.112	-.042	.153
	8 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	.551	-.041	.010	.023
	4 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	.521	.007	-.121	.183
	10 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	.506	-.049	.100	.086
	[実習中の子どもへの援助・指導力]				
	4 手際よく実技指導ができると思う	-.055	.699	-.070	.113
	8 たてた保育案通りに実習（保育）ができると思う	-.074	.602	.007	.018
	17 適切な指導案が書けると思う	.019	.543	.084	.031
	2 子どもが理解できるように指導できると思う	.045	.525	.020	.118
	3 子どもの遊びの援助や指導がうまくできると思う	.041	.513	.002	.170
実習前後自己評価	[実習に取り組む態度]				
	21 実習の始めから終わりまでまじめに取り組めると思う	-.053	.035	.759	.016
	20 毎日、遅刻せず、早く園に行けると思う	-.004	.067	.642	-.131
	23 服装、髪型、化粧など、実習にふさわしい身だしなみができると思う	.012	-.035	.616	-.017
	19 あいさつができ、礼儀正しく振舞えると思う	.043	-.018	.513	.154
	24 どの子どもにも平等に接することができると思う	.068	-.110	.402	.267
	[実習中の子どもへの対応力]				
	16 子どもの予期せぬ反応に対応できると思う	.053	.157	-.097	.531
	25 子どもの状態に応じた言葉かけができると思う	.080	.067	.080	.501
	12 臨機応変に行動できると思う	.084	.201	-.081	.482
	10 子どもの全体の動きを十分把握できると思う	.021	.219	-.024	.437
	7 子どもの生活面の指導はきっちりとできると思う	-.007	.121	.115	.422
	6 個々の子どもの特徴を捉えられると思う	.033	.080	.138	.372
因子間相関		I	II	III	IV
		II	.618		
		III	.437	.281	
		IV	.654	.606	.453

注：実習前後自己評価の実習後調査では、各項目の質問項目は、過去形になる。（例）4. 手際よく実技指導ができたと思う。

実習前後自己評価尺度については、[実習中の子どもへの援助・指導力]と[実習に取り組む態度]と[実習中の子どもへの対応力]の3因子で成り立つことが明らかになった。また、信頼性を検討するために、[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]の各々について、Cronbach の α 係数を算出した。 α 係数は、各々、.768、.748、.769 であった。何れも満足すべき内的一貫性が示された。

1-3-2. 実習前後自己評価、及び保育士職就業適性度自己評価と PTE との関係

まず、Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）、Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）、Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）について、各対象者の NPTE 得点（得点範囲：10 から 50 点）、各対象者の実習前後自己評価尺度、[実習中の子どもへの援助・指導力]得点（得点範囲：5 から 25 点）、[実習に取り組む態度]得点（得点範囲：5 から 25 点）、[実習中の子どもへの対応力]得点（得点範囲：6 から 30 点）を算出した。保育士職就業適性度自己評価尺度については、1 項目であるため、この項目得点が各対象者の保育士職就業適性度自己評価得点（得点範囲：1 点から 7 点）とした。

次に、Ⅲ期、Ⅳ期、Ⅴ期の NPTE 得点と実習前後自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点間の相関係数（ピアソンの積率相関係数）を算出し、表 10 に示した。また、表 10 には、Ⅲ期、Ⅳ期、Ⅴ期の NPTE 得点、実習前後自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点について、M、SD(N=1317)を算出し示した。

さらに、実習前後自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—各々の得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点について、時期に関する対応のある 1 要因分散分析を行い、その結果を表 11、12、13、14 に示した。表 11 より、[実習中の子どもへの援助・指導力]については、 $F(1.978, 2602.881) = 15.979$ 、 $p < .01$ で有意であった。表 12 より、[実習に取り組む態度]については、 $F(1.986, 2614.177) = 20.548$ 、 $p < .01$ で有意であった。表 13 より、[実習中の子どもへの対応力]については、 $F(1.946, 2560.283) = 2.873$ で有意でなかった。表 14 より、保育士職就業適性度自己評価得点については、 $F(1.982, 26.8.430) = 39.657$ で有意であった。さらに、実習前後自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—各々の得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点について、時期間の有意水準を表 15 に示した。

表10 PTE、実習前後自己評価（[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]）得点、保育士職就業適性度自己評価得点のM(SD)と相関係数（N=1317）

				NPTE		
			M(SD)	Ⅲ期	Ⅳ期	Ⅴ期
P T E	NPTE	Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）	32.88(5.80)		.61 **	.61 **
		Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）	31.65(5.66)			.68 **
		Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）	31.82(5.61)			
実 習 前 後 自 己 評 価	[実習中の子どもへの援助・指導力]	Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）	13.83(3.23)	.51 **		
		Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）	13.32(2.91)		.59 **	
		Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）	13.75(3.15)			.56 **
	[実習に取り組む態度]	Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）	21.69(2.47)	.40 **		
		Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）	21.61(2.57)		.40 **	
		Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）	21.26(2.49)			.43 **
	[実習中の子どもへの対応力]	Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）	18.51(3.64)	.58 **		
		Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）	18.39(3.45)		.67 **	
		Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）	18.28(3.40)			.64 **
	保育士職就業適性度自己評価	Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）	4.65(0.87)	.49 **		
		Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）	4.51(0.90)		.48 **	
		Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）	4.70(0.88)			.53 **

** : $p < .01$

表11 [実習中の子どもへの援助・指導力]の測定時期に関する分散分析

		平方和	自由度	平均平方	F値	
[実習中の子どもへの援助・指導力]	時期	195.332	1.978	98.759	15.979	**
	誤差	16087.334	2602.881	6.181		

**: $p < .01$

表12 [実習に取り組む態度]の測定時期に関する分散分析

		平方和	自由度	平均平方	F値	
[実習に取り組む態度]	時期	136.083	1.986	68.505	20.548	**
	誤差	8715.251	2614.177	3.334		

**: $p < .01$

表13 [実習中の子どもへの対応力]の測定時期に関する分散分析

		平方和	自由度	平均平方	F値	
[実習中の子どもへの対応力]	時期	35.354	1.946	18.172	2.873	n. s.
	誤差	16192.646	2560.283	6.325		

**: $p < .01$

表14 保育士職就業適性度自己評価の測定時期に関する分散分析

		平方和	自由度	平均平方	F値	
保育士職就業適性度自己評価	時期	25.392	1.982	12.810	39.657	**
	誤差	842.608	2608.430	0.323		

**: $p < .01$

表15 実習前後自己評価、及び保育士職就業適性度自己評価における時期間有意水準

		Ⅲ期：Ⅳ期	Ⅳ期：Ⅴ期	Ⅲ期：Ⅴ期
実習前後自己評価	[実習中の子どもへの援助・指導力]	**	**	n. s.
	[実習に取り組む態度]	n. s.	**	**
	[実習中の子どもへの対応力]	n. s.	n. s.	n. s.
保育士職就業適性度自己評価		**	**	n. s.

**: $p < .01$

表 10、表 11、表 12、表 13、表 14、表 15 に基づき、実習自己評価による振り返り（省察・評価）が PTE に及ぼす影響について検討してみる。すなわち、Ⅲ期（保育実習Ⅰ直後）、Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）、Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）の実習前後自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点と各時期の NPTE との関係、及びⅢ、Ⅳ、Ⅴ期の実習前後自己評価得点の変化について検討する。

まず、実習自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点と NPTE との関係性について、相関係数を取り上げ検討する。表 10 に示したように、NPTE 得点と[実習中の子どもへの援助・指導力]得点との相関係数は、Ⅲ期： $r = .51$ 、Ⅳ期： $r = .59$ 、Ⅴ期： $r = .56$ であった。[実習に取り組む態度]については、Ⅲ期： $r = .40$ 、Ⅳ期： $r = .40$ 、Ⅴ期： $r = .43$ であった。[実習中の子どもへの対応力]については、Ⅲ期： $r = .58$ 、Ⅳ期： $r = .67$ 、Ⅴ期： $r = .64$ であった。保育士職就業適性度自己評価得点については、Ⅲ期： $r = .49$ 、Ⅳ期： $r = .48$ 、Ⅴ期： $r = .53$ であった。[実習に取り組む態度]が、.40 台に留まっている以外、[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習中の子どもへの対応力]、及び保育士職就業適性度自己評価の相関係数は、 $r = .50$ に近い値、ないしは $r = .50$ 以上の値を示していることから、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ期の実習自己評価得点と同時期の NPTE 得点間で比較的高い正相関を示すことが明らかになった。実習前後自己評価及び保育士職就業適性度評価が、高い者は、PTE も高い傾向にあり、逆に、低い者は、PTE も低い傾向にあるという関係性を示していると言える。第 1 章において、P：アクティブ・ラーニング、到達目標・計画設定→D：幼稚園・保育所の実践現場における実習→C：振り返り（省察・評価）→《PTE＝動機づけ》→A：行動の修正・改善の循環による実習経験の蓄積により、保育者の専門性の基礎は、習得・向上して行くと仮定した。[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習中の子どもへの対応力]、及

び保育士職就業適性度自己評価得点と NPTE 得点間の比較的高い相関は、C：振り返り（省察・評価）、実習自己評価の高低が PTE の高低、動機づけの高低に影響する可能性を示していると言える。以上より、これまで言及してきた様に、保育者の専門性の基礎の習得過程において、C：振り返り（省察・評価）が要になっていると考えられる。振り返り（省察・評価）を如何に詳細、緻密に実行するかが PTE、動機づけの発達に影響し、保育者の専門性の基礎の習得・向上に繋がるものであると言えよう。

次に、Ⅲ期からⅤ期にわたる保育実習前後自己評価―[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]―得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点の変化について、NPTE 得点の変化―Ⅲ期：32.88(5.80)からⅣ期：31.65(5.66)にかけ、有意に得点減少が見られ、Ⅴ期：31.82(5.61)にかけては、顕著な変化が見られない―と対応しつつ検討する。[実習中の子どもへの援助・指導力]得点の平均値は、Ⅲ期で、13.83(3.23)から、Ⅳ期で、13.32(2.91)と有意に減少し、Ⅴ期で 13.75(3.15)と有意に増加している。また、時期間の相関係数は、Ⅲ期とⅣ期の間で、 $r=.36$ 、Ⅳ期とⅤ期の間で、 $r=.39$ 、Ⅲ期とⅤ期間で、 $r=.34$ と低相関であり、時期間での得点変動を示すものと思われる。このⅢ期からⅤ期への得点減増について、次の様に考察される。

前述したように、Ⅲ期からⅣ期までの約 3 ヶ月は、保育者候補生にとって、保育実習Ⅰについての振り返り、省察、自己評価を踏まえ、保育実習Ⅱに向けて、様々な教育・保育に関する学修・学習を積み重ねる期間である。この準備期間中の学修・学習の成果に基づき、保育案の作成、子どもへの遊びの援助・指導、保育案に従った保育ができるか否か、すなわち [実習中の子どもへの援助・指導力]について、保育者候補生は、保育実習Ⅱに臨むに際し、保育実習Ⅰより厳しく自己評価した結果、得点の低下となって現れたものと考えられる。さらに、NPTE 得点変化と対応させると、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価の低下が、Ⅳ期の NPTE 得点の低下に繋がることを示唆しているものと考えられる。また、Ⅳ期からⅤ期への [実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価得点の増加は、保育実習Ⅰと同一園における 2 週間の実習経験によるものではないかと考えられる。これに対し、Ⅲ期とⅣ期の NPTE は、同得点である。短期間の実習経験では、PTE の変化に至らないと言えよう。

[実習に取り組む態度]得点の平均値は、Ⅲ期、21.69(2.47)、Ⅳ期、21.61(2.57)、Ⅴ期、21.26(2.49)と、3 期共、高得点を示しており、Ⅲ期、Ⅳ期間では差はなく、Ⅳ期、Ⅴ期間では有意差があり、明らかに減少している。また、何れの時期間の相関係数（Ⅲ期とⅣ

期： $r=.44$ 、Ⅳ期とⅤ期： $r=.52$ 、Ⅲ期とⅤ期： $r=.44$ ）も、.40以上の相関を示しており、時期間の関連性は比較的強いと考えられる。まじめさ、責任感、積極性等、態度に関する事項は、保育者候補生として、備えるべき人間性ではあり、何れの保育者養成校の実習事前事後指導、実習園の指導においても強調される場所である。これらの指導の効果がⅢ、Ⅳ、Ⅴ期の高い平均得点に現れているものと考えられる。また、Ⅳ期からⅤ期への明らかな減少は、保育実習Ⅰと同一園での実習中に、強調される[実習に取り組む態度]を真摯に受け止めたことによる現象ではなかろうかと考えられる。

浜崎他（2008）は、実習自己評価が実習後のPTEに与える影響を検討し、実習態度が実習後のPTEに影響を及ぼさないことを指摘している。本結果では、Ⅲ期からⅣ期にかけて、NPTE得点が減少するのに対し、[実習に取り組む態度]は、高得点を維持しており、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価と異なる現象である。実習生は、身だしなみ、礼儀、たしなみ、まじめに取り組む等は、実習生にとって当然すべき行為であるという意識をもっていると思われる。ゆえに、[実習に取り組む態度]自己評価のPTE得点変化への影響は、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価に比べ少ないのではないかと考えられる。

[実習中の子どもへの対応力]の平均値は、Ⅲ期、18.51(3.64)、Ⅳ期、18.39(3.45)、Ⅴ期、18.28(3.40)であり、何れの時期間にも有意差はなく、顕著な得点変化を示していない。また、何れの時期間の相関係数（Ⅲ期とⅣ期： $r=.50$ 、Ⅳ期とⅤ期： $r=.56$ 、Ⅲ期とⅤ期： $r=.44$ ）も、比較的高い相関を示しており、時期間の関連性は比較的強いと考えられる。本結果より、実習中、個々の子どもに寄り添い、臨機応変に対応していく等、[実習中の子どもへの対応力]は、養成校在学中の学修・学習、短期間の実習経験により顕著な変化を見るものではないと考えられる。養成校在学中に、保育者の専門性の基礎を習得した上で、保育職就業後、保育実践経験を積む中で培われていく力であると考えられる。ゆえに、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価と異なり、[実習中の子どもへの対応力]自己評価のPTE得点変化への影響は、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価に比べ少ないのではないかと考えられる。

保育士職就業適性度自己評価得点の平均値は、Ⅲ期で、4.65(0.87)から、Ⅳ期で、4.51(2.910.90)と有意に減少し、Ⅴ期で4.70(0.88)と有意に増加している。これは、[実習中の子どもへの援助・指導力]と同様の変化を示していると言える。また、時期間の相関係数は、Ⅲ期とⅣ期間、 $r=.56$ 、Ⅳ期とⅤ期の間、 $r=.64$ 、Ⅲ期とⅤ期間、 $r=.58$ と比較的高い相関を示しており、時期間の関連性は比較的強いと考えられる。

本研究の対象とするほとんど全ての保育者候補生は、卒業後保育職に就くことを目指し、学業に励んでおり、保育職就業適性度については、常に自己評価している状態にある。本結果は、保育実習Ⅰについての振り返り、省察、自己評価を踏まえ、保育実習Ⅱに向けて、様々な教育・保育に関する学修・学習を積み重ね、その成果に基づき、Ⅳ期では、Ⅲ期に比べ、より厳しく保育職就業適性度自己評価をし、得点の低下となって現れたものと考えられる。さらに、NPTE 得点変化と対応させると、小河・長屋(2015)が保育職の適性感が PTE に正の影響を指摘している様に、本研究の結果は、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価と同様に、保育職就業適性度自己評価の低下が、Ⅳ期の NPTE の低下に繋がることを示唆しているものと考えられる。また、Ⅳ期からⅤ期への得点増加も、[実習中の子どもへの援助・指導力]自己評価の検討で指摘したことと同一のことが指摘できよう。

第2章で、Ⅲ期からⅣ期の NPTE 得点の減少に注目し、適切な実習についての振り返り（省察・評価）のツール開発の必要性を指摘した。本項において、適切なツールの開発に先立ち、保育実習前後自己評価、及び保育士職就業適性度自己評価の変化、及び NPTE との関係について検討した。その結果、保育実習前後自己評価の内、[実習中の子どもへの対応力]得点と保育士職就業適性度自己評価得点のⅢ期からⅣ期にかけての変化が NPTE 得点の変化に繋がることが推測された。このことから、[実習中の子どもへの援助・指導力]に関する自己評価と保育士職就業適性度自己評価は、PTE に影響を及ぼす主要因であると考えられる。保育実習Ⅰ後から保育実習Ⅱ開始までの期間における、学修・学習と振り返り（省察・評価）—特に、[実習中の子どもへの対応力]、保育士職就業適性度自己評価—との往還の的確さ、緻密さの程度が PTE に影響することが示唆された。

保育者の専門性の構成要素である保育実践力に繋がる [実習中の子どもへの援助・指導力]、保育士職就業適性感についての保育者候補生自身の自己評価が PTE の発達に影響すると言える。実習後のみならず実習前においても、自己の保育実践力、及び保育職就業適性度に関して、多角度から積極的に振り返り、省察・評価することが PTE の発達に繋がるものと考えられる。実習教育、中でも、実習事前事後指導の充実に向け、振り返りのツールとして、実習自己評価の活用を検討する際の示唆が含まれていると言える。

2. 自由記述による振り返り（省察・評価）と PTE の関係

2-1. 目的

1. では、振り返り（省察・評価）のツールとして教育・保育実習自己評価項目を用い、

実習自己評価と PTE 得点との関係を検討した。本節では、保育実習 I 後に調査した卒業後の進路についての自由記述を用い、実習経験による振り返り（省察・評価）と PTE 得点変化との関係について検討することを目的とする。

2-2. 方法

2-2-1. 調査対象者

1. で用いた対象者の内、自由記述が未記入であった者を除き、1234 名を分析対象とした。後述の肯多-否少群と否多-肯少群に用いた調査対象者は、各群、50 名、計 100 名であった。

2-2-2. 自由記述についての質問内容および PTE 尺度

質問は、「保育実習の経験を契機に、卒業後の進路について考えていると思います。現在、進路について考えていることを自由に卒直に詳しく書いて下さい」であった。PTE 尺度も、1. と同一であった。

2-2-3. 調査時期

自由記述についての調査は、1 年次 1 月から 2 月にかけて実施された、保育実習 I 直後（Ⅲ期）に行った。また、PTE 測定についても 1. と同一であった。

2-2-4. 手続き

自由記述については、実習事後指導授業時に用紙を配布し、記名式にて記述を求めた。また、PTE 測定についても本章 1. と同一であった。調査するに際し、調査意図について、また、記名式であるが、個人のデータが外部に出ることは決してないことを説明し、調査についての協力を求めた上で実施した。

2-3. 結果および考察

2-3-1. 記述内容の項目分類と項目間の関連

質問は、実習と進路の両側面を含んでおり、記述内容が多岐に渡るため、先ず、対象者全員の記述を詳細に検討した上で、18 項目を設定した（表 16 に記載の a から r の項目 参照）。次に、KJ 法を用い、語句を抽出した。語句の抽出には、恣意的分類になることを極力避けるため、テキストマイニングのソフトウェア (IBM SPSS Text Analysis for Surveys ver. 4) を活用した。これらの語句を手掛かりに、各対象者の記述内容を該当する項目に 2 値データに変換し、分類した。さらに、各項目の 2 値データを主成分分析した⁴⁾。その結果、固有値 1 以上の成分が 8 個見いだされた。その内、累積寄与率が 22.41 と低いものの、

分散の%が 10.00 以上を示す、第 1 主成分と第 2 主成分を取り上げることにした。両主成分の因子負荷量、および全体(N=1234)の各項目における出現数、出現率を示したものが表 16 である。

表 16 に示した因子負荷量から、第 1 主成分は、保育実習 I 経験についての記述の多寡を表すものであり、第 2 主成分は、保育実習 I 経験および保育職就業希望についての肯定・否定的自己評価を表すものであると言える。さらに、両主成分の因子負荷量に基づき、相関性の高い項目を集め、グループ化を試みた。表 16 に示すように、ア. 実習・保育職就業に関する否定的自己認知—a. 否定的実習経験他 6 項目—、イ. 実習・保育職就業に関する肯定的自己認知—h. 肯定的実習経験他 4 項目—、ウ. 保育職以外の進路希望と強い幼稚園教諭就業希望—m. 保育職以外への進路希望他 3 項目—、エ. 実習との関連不明の記述—q. 保育職就業希望・要望のみ明示他 1 項目—の 4 グループに分類することができた。

以上の記述内容の分析から、保育実習 I 後の実習自己評価と保育職就業希望意識は、密接に関連していると言える。表 16 の事例に示すように、実習を失敗したと評価したり、保育士職の激務を目の当たりにした経験を実習後振り返り、自信喪失に陥り、不安、悩みを抱き、保育職就業希望意識の減少へ繋がっていくものと考えられる。他方、実習経験を肯定的に自己評価すると、それと関連し、保育・保育職を肯定的に捉え、保育職就業希望意識も高まることに繋がっていくと考えられる。第 2 章、第 3 章の 1. においても、教育・保育実習経験を重ねることによる PTE の変化について検討する中で、保育職求職についての意識と PTE の変化との関係性を指摘した。そこで、次に、否定的記述が多い群と肯定的記述が多い群を抽出し、PTE 得点変化について、群間比較を試みる。

2-3-2. 「否多-肯少」群と「肯多-否少」群の抽出と PTE 得点変化についての群間比較

2-3-1. において、記述内容の項目分類と項目間の関連性を見るために行った主成分分析における各対象者の第 1、第 2 主成分得点を用い、2 群を設定した。第 1 主成分得点が 0.00 以上で第 2 主成分得点が最上位の者、50 名を抽出し、「否多-肯少」群とした。第 1 主成分得点が 0.00 以上で第 2 主成分得点が最下位の者、50 名を抽出し、「肯多-否少」群とした。18 項目の各項目について、群別出現数と出現率を算出し、表 16 に示した。「否多-肯少」群は、実習・保育職就業に関する否定的自己認知に含まれる項目の出現率が高く、実習・保育職就業に関する肯定的自己認知に含まれる項目の出現率が低い群である。「肯多-否少」群は、実習・保育職就業に関する肯定的自己認知に含まれる項目の出現率が高く、実習・保育職就業に関する否定的自己認知に含まれる項目の出現率が低い群である。

表16 主成分分析による因子負荷量と全体および各群の出現数、出現率

項目		因子負荷量		全体		否多-否少群)		肯多-否少群		事例
		第1主成分	第2主成分	出現数	率 (%)	出現数	率 (%)	出現数	率 (%)	
的ア 自 実 習 ・ 認 知 保 育 職 就 業 に 関 す る 否 定	a 否定的実習経験	.404	.635	177	14.3	46	92.0	0	0.0	◎・・・書いた指導案や記録が不十分であると指摘され、自信がなくなり、保育職に就いて大丈夫かなあと思った。 ◎先生との人間関係がうまくいかず自分に保育士という仕事が本当にできるのか、不安になった。 ◎・・・実習中に、「出来なかった、失敗してしまった」という経験も多く、このままでいいのか、保育者に向いているのか考えるようになった。 ◎・・・初めて実習してみて、大変さが分かり、就きたい職業なのか分からなくなった。
	b 否定的実習経験による自信喪失	.097	.499	24	1.9	20	40.0	0	0.0	
	c 実習経験による進路への迷い	.305	.270	215	17.4	22	44.0	2	4.0	
	d 保育職に対する否定的評価	.365	.334	94	7.6	13	26.0	0	0.0	
	e 進路についての悩み	.075	.376	111	9.0	18	36.0	2	4.0	
	f 保育職就業への不安	.211	.379	85	6.9	25	50.0	0	0.0	
	g 保育職就業への自信喪失	.091	.450	39	3.2	21	42.0	0	0.0	
るイ 肯 定 実 習 的 ・ 自 己 認 知 就 業 に 関 す	h 肯定的実習経験	.722	-.275	401	32.5	13	26.0	50	100.0	◎実習に行き、保育職に就きたいという気持ちが、前よりももっと大きくなりました。できれば実習園に行きたいと思います。 ◎・・・とても良い経験ができ、出会った先生方のような保育士になりたいと思った・・・。 ◎実習園がとても良い園だったので今年、求人が来たら絶対に受験したい。
	i 実習園への合致感	.306	-.355	64	5.2	0	0.0	47	94.0	
	j 実習経験による保育者就業希望への傾斜	.507	-.446	393	31.8	1	2.0	34	68.0	
	k 保育・保育職・保育所に対する肯定的評価	.481	-.240	182	14.7	1	2.0	13	26.0	
	l 保育職就業についての要望・希望	.142	-.200	206	16.7	2	4.0	27	54.0	
就望ウ 業・保 育希 望 強 い 職 外 進 園 進 路 教 育 論	m 保育職外進路希望	-.019	.152	14	1.1	3	6.0	0	0.0	
	n 進路決定保留・保育職外	-.167	.028	31	2.5	0	0.0	0	0.0	
	o 進学	-.090	.112	59	4.8	3	6.0	1	2.0	
	p 保実経験後も幼稚園就職希望の明示	.012	.095	85	6.9	2	4.0	0	0.0	
明のエ 記関実 述連習 と	q 保育職就業希望・要望のみ明示	-.675	-.054	233	18.9	0	0.0	0	0.0	
	r 実習との関連不明な進路への迷い等	-.302	.000	101	8.2	0	0.0	0	0.0	
固有値		2.164	1.871							
累積寄与率		12.024	22.416							

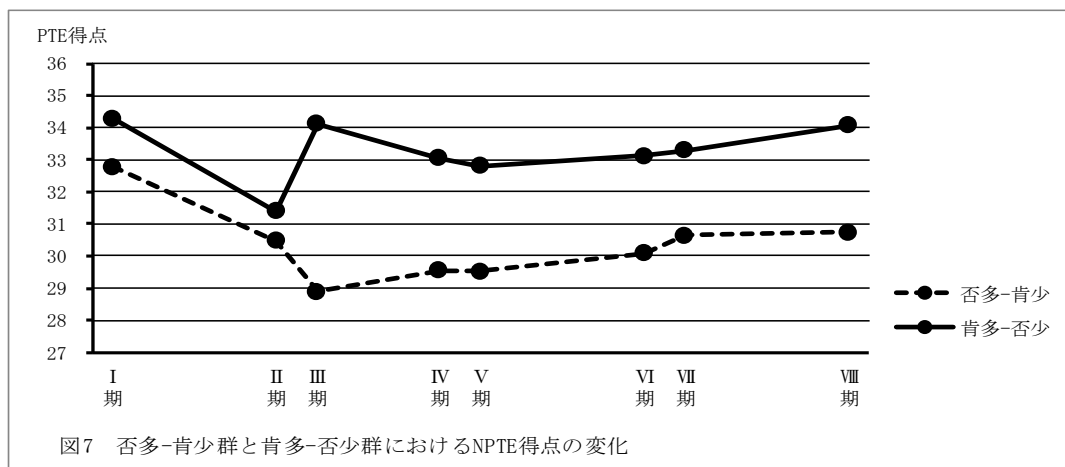


表17 回答群と測定時期に関する分散分析

	平方和	自由度	平均平方	F値
回答 群	1719.911	1	1719.911	11.058 **
誤差	15242.112	98	155.532	
時期	494.989	5.576	88.776	4.683 **
時期×回答	298.919	5.576	53.611	2.828 **
誤差	10357.467	546.421	18.955	

表18 各群におけるNPTE得点の群間、時期間有意水準

群		時期							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
否多-肯少 少:肯多-否少		n.s.	n.s.	***	**	**	**	*	**
	I		n.s.	***	*	**	*	n.s.	n.s.
	II			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	III				n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	IV					n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	V						n.s.	n.s.	n.s.
	VI							n.s.	n.s.
	VII								n.s.
肯多-否少	I		*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	II			*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	III					n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	IV					n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	V						n.s.	n.s.	n.s.
	VI							n.s.	n.s.
	VII								n.s.
	VIII								

*: $p < .05$ **: $p < .01$

次に、NPTE 得点変化の群間比較をするために、各群、各時期の NPTE 得点の M、SD を算出し、群別平均値の変化を示したものが図 7 である。さらに、2 要因（群×時期）分散分析を行ったところ、表 17 に示したように、 $F(5.576, 546.421)=2.828$ で有意 ($p<.05$) な交互作用が見出された。そこで、主効果の検定を行った。時期、群、各々の主効果の有意差検定結果については、表 18 に示した⁴⁾。

図 7、表 18 を見ると、入学から教育・保育実習を経て卒業に至る NPTE 得点の変化には、明確な群差が生じている。否多-肯少群は、Ⅰ期（入学直後）、32.78 (SD=5.70) であった NPTE 得点がⅢ期（保育実習Ⅰ後）には、28.90 (SD=5.54) と顕著に減少し、その後、Ⅷ期（卒業直前）まで漸増するが、その変化は顕著ではなく、30.74 (SD=6.01) に留まっている。8 期全てを通し、Ⅰ期の NPTE 得点が最大であり、自由記述調査時であるⅢ期で低下し、その後、顕著な回復は示していない。肯多-否少群は、Ⅰ期、34.30 (5.82) であった NPTE 得点がⅡ期（保育実習Ⅰ直前）で 31.40 (SD=6.21) と顕著に減少した。しかし、Ⅲ期で 34.12 (SD=5.76) と明らかに増加し、Ⅰ期と同一値に回復した。その後の得点の変化は微少であり、Ⅲ期の水準を維持していると言える。

群間について、Ⅰ期、Ⅱ期においては、有意な群差は示されなかった。最初の連続実習である保育実習Ⅰ前（Ⅱ期）までは、両群間に顕著な差は生じていないのである。顕著な群差が生じているのは、Ⅲ期以降である。Ⅲ期からⅧ期の何れの時期においても、有意な群差があり、明らかに肯多-否少群の NPTE 得点が否多-肯少群に比し高くなっている。Ⅰ、Ⅱ期共、群差がなく、保育実習Ⅰ後のⅢ期において、肯多-否少群が否多-肯少群より、5.22 も高い得点を示し、その後も肯多-否少群が否多-肯少群よりも高得点を維持し、Ⅷ期卒業時に至っているのである。

本研究は、自由記述に依拠する群間比較であることを考慮する必要があるが、1. における指摘と同様に、実習自己評価は、PTE 得点変化に影響を及ぼすものであると言える。最初の連続実習である保育実習Ⅰ後、自己の実習を振り返り、肯定的に自己評価し、保育職就業についても積極的意識を持つ様になった者は、保育実習Ⅰ後の NPTE 得点が上昇し、その後も顕著な減少をみず、その水準を保ち続ける。一方、実習経験を否定的に自己評価し、教育・保育実践のみならず、保育職就業について自信喪失、不安等、消極的意識を持つ様になった者は、保育実習Ⅰ後、NPTE 得点が減少し、卒業時まで低 PTE 得点で推移する。その結果、保育実習Ⅰ前には顕著な差がなかった群間に、保育実習Ⅰ後には明確な差が生じているのである。音山・利根川・井上・上村・三浦・河合・安藤・和田 (2012) も明示して

いるように、保育者の専門性の基礎の習得・発達に繋がる PTE の上昇には、実習後の肯定的、積極的自己評価が如何に重要であるかを物語るものであると言えよう。

澤津・堤(2011)は、実習での挫折経験を肯定的方向に意識転換する必要性を強調している。また、濱保・岡田(2013)は、適切な自己評価により、失敗を自分の激励へと向ける自己強化の働きについて述べている。これらは、否定的自己評価を実習事前事後指導による肯定的方向への変革の必要性を指摘しているのである。本研究の否多-肯少群は、保育実習Ⅰ後、自己の実習を振り返り、消極的、否定的評価をし、次の実習に向けての学修・学習をする中で、積極的、肯定的認知へ方向転換ができず、保育実習Ⅱに臨むことになったと推測される。ゆえに、PTE 得点は上昇せず、低得点に留まり推移したのである。もし、保育実習Ⅰ後の実習事前事後指導プログラムにおいて、適切なツールを用い、指導者のサポート、実習生自身の学修・学習の蓄積をすることにより、積極的、肯定的評価へと変化し、PTE の上昇につながる可能性があると推測される。個人差に応じた、詳細、緻密な実習教育における実習事前事後指導が求められよう。

以上より、保育職就業についての認知を含めた実習経験についての振り返り（省察・評価）は、PTE の向上に影響を及ぼす主要因であると考えられる。実習事前事後自己評価を十分に活用した振り返り（省察・評価）が、PTE の発達をもたらし、保育者の専門性の基礎の獲得・向上へと繋がって行くのである。ゆえに、保育者養成校における実習教育改善の鍵は、実習自己評価の充実、活用にあると言えよう。この実習自己評価の充実、活用を達成するには、振り返り（省察・評価）のツールとして、教育・保育実習自己評価スタンダードの開発が大きな課題であると考えられる。多くの評価項目についての先行研究を精査し、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園において、実習生、実習園指導保育者、および養成校指導教員が共用可能な評価スタンダードの作成が必至である。そこで、次章において、振り返り（省察・評価）のツールとしての教育・保育実習自己評価スタンダードについて検討する。

注

- 1) 三木(2016)、(2017)に基づき、まとめたものである。
- 2) 西山 他(2007)によると、「職業認知」を職業への適性感、将来の職業生活への予期、関心や興味などを広く含む、職業の捉え方の総体と捉えている。また、職業認知尺度は、保育職の理解、保育職の適性感、充実感・満足感の予期、関心・興味、保育職へのコミッ

トメントの5因子で構成されているとしている。

3) 幼稚園教諭職と保育所保育士職を含め、保育職就業適性度自己評価としてきた。本稿においては、保育所保育士職就業適性度自己評価に限り取り上げるため、保育士職就業適性度自己評価とする。

4) データ解析には、IBM SPSS ver. 21 Statistics を用いた。

第4章 これからの実習教育への展望～保育者の専門性の高度化を目指して～

第2章において、実習生自ら経験した実習についての振り返り（省察・評価）が、PTE の変化に影響する可能性を指摘し、第3章において、振り返り（省察・評価）の1ツールである実習自己評価とPTEとの関係を明確にした。これらの結果から、自己の実習経験を振り返り、省察・評価ができ、次の実習、実践に向けての学修・学習の羅針盤になり、かつ実習生間、指導者（養成校教員・実習指導保育者）とも共有できる適切なツールについての検討が必至であると考えられる。そこで、本章の1.で、従来の実習自己評価尺度を超えた、これからの振り返り（省察・評価）のツールの1つとして、ループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード¹⁾を提案する。

また、第1章で、養成校在学中に保育者の専門性の基礎を習得し、向上させていくことにより将来、高質度の専門性を持った保育者に成長していく可能性を指摘した。この保育者の専門性の基礎の習得・向上に向け、保育者候補生が、実習を中心とした様々な学修・学習を重ねる中で、“保育者の専門性”について理解を深めていくことが肝要であると考えられる。そこで、本章の2で、保育者候補生の保育者の専門性についての理解と実習教育について検討する。

1. 振り返り（省察・評価）のツールの開発²⁾

1-1. 振り返り（省察・評価）のツールの開発の必要性

従来、日本の多くの保育者養成校では、教育・保育実習自己評価尺度を作成し、振り返り（省察・評価）のツールとして用い、検討を重ねられてきた³⁾。これらの研究で用いられている尺度は、いわゆるリッカート尺度と称されるものであり、各質問項目について、該当する段階（2～7段階）を選択し回答する形式をとる。また、議論はあるが、間隔尺度として扱い、数量的処理が可能であるとする特徴を持っている。しかし、実習はパフォーマンス課題であることを考慮すると、従来の実習自己評価尺度を超える質的視点を重視した適切な尺度を用いる必要があるのではないかと考えられる。

松下(2012)は、心理測定学的パラダイム—オルターナティブ・アセスメントのパラダイムの軸と間接評価—直接評価の軸で成り立つ学習評価の構図を示し、オルターナティブ・アセスメントのパラダイム、直接評価の象限にパフォーマンス評価を位置付けている。また、パフォーマンス評価の代表的なものとして、ループリック評価を挙げている。ループ

リックとは、Stevens & Levi (2013)によると、『「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」である。ループリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる』ものと定義づけ、『4つの基本的要素—1. 課題（課題の内容）、2. 評価尺度（課題の達成レベル）、3. 評価観点（当該課題に必要なスキル）、4. 評価基準（評価観点と尺度によって規定されるスキルの具体的な記述）—で成り立つ』としている（佐藤・井上・俣野訳 p. 2-9）。

日本の高等教育機関における、パフォーマンス課題をループリック評価することについての検討は、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（文部科学省中央教育審議会、2012）が出されて以降、盛んになってきた。この答申において、学士課程教育の質的転換が強調され、学生が様々な課題に主体的に取り組み、問題解決を図っていく、アクティブ・ラーニングへの転換を強く求められた。さらに、「・・・プログラム共通の考え方や尺度（アセスメント・ポリシー）に則った成果の評価、その結果を踏まえたプログラムの改善・深化という一連の改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメント確立を図る。・・・特に、成果の評価にあたっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ループリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする」（p. 20）ことが明示されたのである。

この答申を機に、各大学において、以前にも増して、アクティブ・ラーニングをカリキュラムに取り入れ、様々なパフォーマンス課題が用いられるようになってきた。パフォーマンス課題を学生が遂行し、その学習成果を評価するパフォーマンス評価は、松下(2012)が図示するように質的評価として位置づけられる。従来、質的評価は、評価者の主観性が介入しやすいと言われている。そこで、パフォーマンス評価が出来る限り客観性を保ち、公正で、アカウンタビリティを伴い、かつ、学生の学習意欲を高める、進化した評価手法として、ループリックによるパフォーマンス評価が最適であると考えられる。ゆえに、従来の実習自己評価尺度を超えるものとして、教育・保育実習自己評価スタンダードにもループリック評価を適用できるのではないかと考えられるのである。

保育者養成校におけるループリックによる教育・保育実習パフォーマンス評価に関する先行研究については、散見されるのみである（若山：2013、小泉・関口：2007、小泉：2008、細田・今井・亀崎・高山・徳永・花岡・前田・矢野・山梨：2017、尾崎・中村：

2017、中嶋・浦川・白石・下釜・永野・中村・中島・滝川・本村：2014)。また、本稿で提示しようとしているルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードについての国内における先行研究は、管見の限り見あたらない。保育者候補生が実習後の振り返り（省察・評価）を深化させていくための有力なツールとして、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの作成、および検討は、喫緊の課題であるとも言えよう。

また、学校種による実習内容の違いからも、教育・保育実習自己評価スタンダード作成の必要性が指摘できる。第2章1.で述べたように、小学校以降では、教科教育であるのに対し、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園では、環境を通して行われる遊びを中心とした教育・保育であり、当然、実習内容は、学校種の特徴を反映したものとなる。また、作成される評価項目にも学校種の特徴が反映されと考えられる。ここにも、教育・保育に特化したルーブリックによる実習自己評価スタンダード作成の意味があるとも言えよう。

そこで、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを作成し、提案する。提案するにあたり、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードについて参照すべき先行研究が見当たらないことから、まず、実習自己評価に関する先行研究で採用されている実習自己評価項目を分析し、その結果に基づき作成したルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード案を提示する。

1-2. 振り返り（省察・評価）のツールとしてのルーブリックに関する先行研究の検討

1-2-1. 分析対象と分析方法

単文で示された実習自己評価項目を中心に、公表されている19文献（保育者実践力尺度、保育者省察尺度を含む）を分析対象とした（表19事例⁴⁾ ④～⑩参照）。全項目数は、592件であった。この592項目について、KJ法を用い分析を行った。なお、語彙抽出のために、テキストマイニングのソフトウェア（IBM SPSS Text Analysis for Surveys ver. 4）を活用した。

1-2-2. 分析結果と考察

まず、592質問項目内容を詳細に検討し、推敲を重ね、8観点を設定した。次に、各観点に含まれる質問項目について、質問項目内容を充分吟味し、評価項目の分類を行った。その結果、A 専門基礎力（専門的知識・技能）：4評価項目、B 子ども理解力：2評価項目、C 指導計画・環境構成力：2評価項目、D 教育・保育実行力：3評価項目、E 記録・

省察力：2 評価項目、F 実習生としての態度：3 評価項目、G 保育職就業挑戦力：1 評価項目、H 保護者・地域等環境理解力：1 評価項目の 8 観点、18 評価項目に分類した。各評価項目の出現数、及び各観点の出現率を事例別に示したものが表 19 である。表より、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード作成を見据え、次の 6 点が指摘できる。

1 点として、19 全ての事例で取り上げられている観点は、唯一、D. 教育・保育実行力であり、観点出現数は、219 と一番多くなっている。乳幼児と直接接し活動する、設定保育における実践、好きな遊び場面・園生活場面における実践は、実習の中心である。ゆえに、実習後の振り返り（省察・評価）の主軸となるものであるため、出現数が多くなっていると考えられる。また、①好きな遊び場面、園生活場面における実践の評価項目出現数が 100、②設定保育場面における実践の出現数が 110 と多いのに対し、③保育者（指導者）・同僚との協働（協調）的行動の出現数が 9 と少なくなっている。数週間の連続実習において、保育者と連携・協力し、協調的行動を取ったか否かについて評価することは、実習生にとって、困難な側面を持つと思われる。実習自己評価項目に保育者（指導者）・同僚との協働（協調）的行動を取り上げることについては、検討すべき事項であると言える。

2 点として、諸能力以外の観点である、F 実習生としての態度の出現数が 118 と、2 番目に多くなっている。3 評価項目中、①基本的な態度（謙虚さ、礼儀、身だしなみ、言葉遣い、挨拶）と②種々の事項に対処する態度（①以外の態度）で 112 の出現数を示している。この実習生としての態度は、幼稚園、保育所の指導保育者から教育・保育能力以上に注視され、養成校においても、実習事前事後指導で強調される側面である。しかし、実習園による要求水準に差があり、養成校の指導と実習園の指導間にずれが生じる場合があり、実習生にとっては、判断に迷うことが多い自己評価項目でもあると言える。自己評価項目に実習生としての態度を取り上げることについては、慎重に検討する必要があると言える。

3 点として、F 実習生としての態度に次いで出現数が多い観点は、17 事例で取り上げられている、B 子ども理解力（出現数：83）と 16 事例で取り上げられている、C 指導計画・環境構成力（出現数：64）である。保育者の実践を観察する場面をはじめ、様々な場面における子ども理解を深めると共に、指導案を練り、教材等の準備を周到にし、実習生自らの実践に臨むという一連の活動から考えると、子ども理解力および指導計画・環境構

表19 各事例における評価項目別出現数(出現率)、および観点別出現数(出現率)

観点	評価項目	事例																			評価項目別計
		⑦ 北海道教育大学道庁 館校 教育実習委員	⑧ 森(2003)	⑨ 原(2006)	⑩ 千葉 (2008)	⑪ 佐野 (2008)	⑫ 佐藤他 (2009)	⑬ 杉村他 (2009)	⑭ 森(2010)	⑮ 岡山大学 教育学部 (2010)	⑯ 別荘他 (2011)	⑰ 藤木他 ****	⑱ 秋山 (2012)	⑲ 富岡・石 塚(2013)	⑳ 松永 (2014)	㉑ 木村・田 村(2015)	㉒ 上山・杉 村(2015)	㉓ 岩立 (2016)	㉔ 三木 (2016)	㉕ 三木 (2016)	
A 専門基礎力 (専門的知識・ 技能)	① 幼稚園教育要領・保育者保育指針に ついての知識・理解	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	出現 率(%)	出現 数	
	② 子どもの心身の発達過程、発達特徴 についての知識・理解	1	3	1	13.6	2	6.5	3	31.3	3	21.6	1	3.3			1	4.3		6	26	
	③ 観察・記録・指導計画についての知 識・理解	2	13.6	2	6.5	1	2.8	1	31.3	2	21.6	3	3.3				4.3		5	4.4	
	④ 以上の教材・指導方法についての知識・ 理解	1	3	1	13.6	1	2.8	1	31.3	2	21.6	3	3.3				4.3		3		
B 子ども理解力	① 実践場面の観察に基づく子どもの心 身の発達特徴についての理解	4	20.0	1	4.5	7	23.9	4	12.0	5	11.8	1	6.3	4	13.5	1	5	2	45	83	
	② 園における保育者の実践を観察するこ とによる子ども理解	1	4.5	10	23.9	1	38.9	2	6.3	3	21.9	3	6.3	1	7.1	3	19.2	1	38	14.0	
C 指導計画・環 境構成力	① 指導案(子どもの姿・ねらい・内容・環 境構成・予想される子どもの姿・保育 者の援助)の作成	1	12.0	3	4.5	3	6.5	1	2	4	13.7	1	12.5	11	14.1	1	3	1	36	64	
	② 教具・教材の準備と環境構成	2	10.0	1	4.5	5	26.7	1	18.8	3	9.4	4	1	3	3	4	2	1	28	10.8	
D 教育・保育実 行力	① 好きな遊びの場面における実践・園生活 場面における実践	2		4		7	14	4		5	3	6	4	4	21	5	3	1	100		
	② 設定保育における実践	3	20.0	7	22.7	9	21.7	2	32.0	4	19.6	13	37.5	10.8	48	69.7	5	4	110	219	
	③ 保育者(指導者)・関係との協働(協 調)的行動	1		1		1		2	2	1								9	37.0		
E 記録・省察力	① 自己の教育・保育実践についての反 省・評価	1	28.0	3	6.5	1		1	8.0	2	3.9	1	18.8	8	8.1		5	25	41	6.9	
	② 記録作法・内容	6						2		1	9.4	2	3	3	10.8		2	16			
F 実習生として の態度	① 基本的な態度(謙虚さ、礼儀、身だしな み、言葉遣い、挨拶)	1		2		1		4		3	4	1	3				2	22			
	② 種々の事項に対処する態度	4	20.0	9	50.0	6	13.0	2	48.0	2	11.8	8	25.0	19	62.2	1	4.3	4	90	118	
	③ 健康等の自己管理	1								1	1			1			1	6		19.9	
G 保育職就業挑 戦力	保育職就業に向けての意欲			1	4.5	2	4.3			1	9.8							12	23	3.9	
	保護者・地域等 の環境理解力					1	3.3		2	4	7.8	1	3.3	1	2.7	1		18	18	3.0	
計		25	100.0	10	100.0	22	100.0	46	100.0	25	100.0	36	100.0	30	100.0	99	100.0	21	592	99.9	

注: *:佐藤・渡邊・中津(2009)、**:杉村・朴・若林(2009)、***:別惣・名須川・長澤・鈴木・佐藤・石野・上西・飯塚・岸本(2011)、****:藤木・森内・山田・角豪・高谷・松野(2011)

成力は、実習自己評価項目として必要不可欠なものである。

4点として、E 記録・省察力について取り上げられているのは、11 事例、出現数 41 と少なくなっている。41 の質問項目の内容を見ると、実習生自らの実践を全体的に漠然と省察・評価するという項目、記述の仕方についての項目が含まれている。また、評価項目①自己の保育実践についての反省・評価の 25 件には、「・・・反省・評価する」、「・・・良さや改善点に気づく」等、反省・評価という文言が使用されているものが分類されており、B 子ども理解力、C 指導計画・環境構成力、D 教育・保育実行力と重り合う質問項目も含まれている。しかし、記録・省察力については、指導案、実習日誌、観察記録等、論点を明確にし、丁寧に記述・記録し、省察する力に関するものが中心となると考えられる。評価項目内容についての検討を要する観点であると言える。

5点として、A 専門基礎力（専門的知識・技能）については、多岐に渡るにもかかわらず、取り上げている事例は、8 件、出現数も 26 に留まっている。この観点は、どの程度の専門的知識・理解と専門的技能を持ち実習に臨んだのか、実習中、どの程度活かせたか等について、実習後、実習生が省察・評価し、次の実習に備えるためには欠くことのできない項目である。ゆえに、専門基礎力（専門的知識・技能）についても、実習自己評価項目として必要不可欠なものと考えられる。

6点として、H 保護者・地域等環境理解力については、7 事例、G 保育職就業挑戦力については、6 事例のみで取り上げられており、出現数も 18、23 と少なくなっている。保護者との協働、地域に根差した活動は、幼稚園・保育所の重要な役割の 1 つである。しかし、短期間の連続実習中の実習生の経験は限られており、保護者や地域の特性等について理解することは、非常に困難なことだと言えよう。ゆえに、保護者・地域等環境理解力に関する実習自己評価項目を取り上げることについては、検討を要するものと考えられる。また、第 2 章、第 3 章においても、実習経験と保育職就業意欲は密接な関連性があることを指摘してきた。ゆえに、出現率が少なかったものの、G 保育職就業挑戦力に関する項目は、実習自己評価項目に含める必要があると考える。

以上、19 の先行研究で明示されている自己評価項目について分析し、8 観点に分類した。この検討に基づき、次に、ループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを提案する。

1-3. 振り返り（省察・評価）のツールの提案

1-3-1. 観点、評価項目、評価尺度（レベル）設定とループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）

ループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）の観点と評価項目は、上記、1-2-2.における、先行研究で用いた19事例、592実習自己評価項目についての分析、および、その検討結果に基づき設定した。また、第1章の保育者の専門性の定義、第3章の分析において、[実習中の子どもへの援助・指導力]が実習事前事後自己評価尺度の主要因であったことも考慮し、今回のループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）は、範囲を教育・保育実践力を中心とした“能力”に絞り作成することにした。ゆえに、表19のF実習生としての態度とH保護者・地域等環境理解力は含めないこととした。F実習生としての態度は、出現数も多く、重要な項目ではあるが、前述したように、養成校の指導と実習園の指導間にずれが生じる場合があり、保育者候補生にとっては、判断に迷うことが多い評価項目でもあること、および、“態度”に関するレベル設定と“能力”に関するレベル設定が異なると考えたことも、採用を保留した理由である。また、H保護者・地域等環境理解力については、短期の継続実習において、自己評価しにくい評価項目であると考え、保留とした。評価項目については、D教育・保育実行力の③保育者（指導者）・同僚との協働（協調）的行動を保留とし、E記録・省察力については、保育者の実践についての観察記録と自己の設定保育実践についての記録に絞り設定した。その結果、a専門基礎力（専門的知識・技能）：4評価項目、b子ども理解力：2評価項目、c指導計画・環境構成力：2評価項目、d教育・保育実行力：2評価項目、e記録・省察力：2評価項目、f保育職就業挑戦力：1評価項目の6観点、13評価項目の設定となった。

評価尺度（レベル）については、非常によく頑張った、素晴らしい（レベル4）、よく頑張った（レベル3）、頑張った（レベル2）、もっと頑張ろう（レベル1）の4レベルを設定した。本稿が作成しようとしているループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードは、学業評価に用いるものではなく、あくまで、実習生が実習を振り返り、省察・評価を深化させ、意欲を賦活し、前進するためのツールとして機能することを目指すものである。ゆえに、否定的レベルは、設けなかった。

各セルの評価基準は、レベル4—当該小項目の内容について、十分、考察・理解し、かつ、考察・理解したことを文章化することができること、レベル3—当該小項目の内容に

ついて、よく理解できていること、レベル 2—当該小項目の内容について、あらまし理解できていること、レベル 1—当該小項目の内容について、理解する事の必要性に気付いていることとした。評価尺度（レベル）を行、観点・評価項目を列に取り、各セルに記述語を配置し、作成したものが、表 20、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）である。

1-3-2. ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）の活用についての課題

言うまでもなく、提示したルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードは案であり、叩き台にすぎず、精査・検討を重ね改訂し、質の向上を図っていかなければならない。そこで、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）の改善に向けての課題、及び、活用していこうとする場合の前提となる条件についてまとめた。

ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの改善・・・まず、評価の妥当性と信頼性を確保することが必要であると考え。複数の評価者が評価し、一貫性を明確にすること、及び、複数の方法、異なった視点から評価し、評価内容の適切性を探ることを通し、妥当性、信頼性を確保して行くことが求められている。しかし、高等教育におけるパフォーマンス評価における妥当性、信頼性について、松下・小野・高橋(2013)も指摘しているように、研究例は少なく（例として、松下他：2013、貝谷・菅原・川村・神島・藤井・工藤・柏倉・村松・小田・中村：2017 が挙げられる）、今後、教育・保育実習自己評価スタンダードも含め、検討されることが期待される。

さて、言うまでもなく、本稿で検討対象としている教育・保育実習自体もパフォーマンス課題の 1 つである。しかし、教育・保育実習自己評価スタンダードのようなパフォーマンス評価は、斎藤・小野・松下(2016)が取り上げているような学生が作成したレポート課題を評価するのとは異なる側面がある。教育・保育実習自己評価は、実習生が自らの実習を振り返り自己評価するため、指導者や同胞等、他評価者とその実習パフォーマンスを直接共有できない特徴を持つのである。実習パフォーマンス課題は、オルターナティブ・アセスメントのパラダイムに属するものの、完全な直接評価に属さず、妥当性、信頼性の検討が困難な性質を持つと言える。ゆえに、オルターナティブ・アセスメントのパラダイム、直接評価とは異なる妥当性、信頼性の検討方法が求められよう。直接、実習パフォーマンスが評価者間で共有できないものの、個人別面接、集団討議、記録の分析等、様々な方法を駆使することにより、自己評価力を高めると共に、指導者と実習生が協働してルーブ

表20 ループブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード（案）

観点	評価項目	非常によく頑張った、素晴らしい レベル 4	よく頑張った レベル 3	頑張った レベル 2	もっと頑張ろう レベル 1
a 専門基礎力（専門的知識・技能）		幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び解説書等の参考図書を熟読し、実習に臨み、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園、各々の特徴、機能の相違について、実習経験をを通して理解したことを、考えたことを記述する。	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を熟読し、実習に臨み、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園、各々の特徴、機能の相違について、実習経験をを通して理解する。	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を一読し、実習に臨み、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園、各々の特徴、機能の相違について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	実習経験をを通して、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園、各々の特徴および機能の違いについて、自習により理解を深めることが必要不可欠であることに気付く。
	幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領についての知識・理解	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び解説書等の参考図書を熟読し、実習に臨み、幼稚園における子育て支援について、実習経験をを通して理解したこと、考えたことを記述する。	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を熟読し、実習に臨み、地域における子育て支援について、実習経験をを通して理解する。	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を一読し、実習に臨み、幼稚園における子育て支援について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	実習経験をを通して、養護・5領域のねらい・内容について、自習により理解を深めることが必要不可欠であることに気付く。
		新幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び解説書等の参考図書を熟読し、実習に臨み、「育みたい資質・能力の三つの柱」、「幼児期の終わりに育ちが期待される10の姿」について、実習経験をを通して理解したこと、考えたことを記述する。	新幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を熟読し、実習に臨み、「育みたい資質・能力の三つの柱」、「幼児期の終わりに育ちが期待される10の姿」について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	新幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を一読し、実習に臨み、地域における子育て支援について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	実習経験をを通して、新幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に記されている「育みたい資質・能力の三つの柱」、「幼児期のおわりまでに育ちが期待される10の姿」について理解を深めることが必要不可欠であることに気付く。
	子どもの心身の発達過程、発達特徴についての知識・理解	教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、実習経験をを通して、子どもの発達理論について理解したこと、考えたことを記述する。	教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、実習経験をを通して、子どもの発達理論について理解する。	教科書を読み返し、実習に臨み、子どもの発達理論について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	実習経験をを通して、子どもの発達理論は、子どもも理解に必要な不可欠な専門的知識であることに気付く。
		教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、子どもの心身諸側面の発達過程、および各年齢の発達特徴について、実習経験をを通して理解したこと、考えたことを記述する。	教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、子どもの心身諸側面の発達過程、および各年齢の発達特徴について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	教科書を読み返し、実習に臨み、子どもの心身諸側面の発達過程、および各年齢の発達特徴について、実習経験をを通して、おおよその内容を理解する。	実習経験をを通して、子どもの心身諸側面の発達過程、および各年齢の発達特徴についての知識は、子どもも理解に必要な不可欠な専門的知識であることに気付く。
観察・記録・指導計画についての知識・理解	観察・記録・指導計画についての知識・理解	教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、実習経験をを通して教育・保育実践におけるPDCAサイクルに関する理解を深め、教育課程・全体の計画と指導計画との関連性、実践記録をとる事の意義について考え、記述する。	教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、実習経験をを通して教育・保育実践におけるPDCAサイクルについて理解を深める。	教科書を読み、実習経験をを通して、教育・保育実践におけるPDCAサイクルについて理解する。	実習経験をを通して、PDCAサイクルについての概念は、教育・保育実践をする上で、必要な専門的知識であることに気付く。
	教育・保育実践に必要な技能習得、および、教材・指導方法に関する知識・理解	教材・教具との関連性について理解しつつ、ピアノ演奏、手遊び、紙芝居、パネルシアター、絵本の読み聞かせ等の技術を持つ。習熟に取組み、得意分野を伸ばす。	ピアノ演奏、手遊び、紙芝居、パネルシアター、得意分野を伸ばす事に努力する。	ピアノ演奏、手遊び、紙芝居、パネルシアター、絵本の読み聞かせ等の技術の習得に取り組む。	ピアノ演奏、手遊び、紙芝居、パネルシアター、絵本の読み聞かせ等の技術に習熟することは、教育・保育実践をする上で、必要不可欠であることに気付く。
		教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、運動遊び、音楽遊び、科学遊び、ごっこ遊び等の指導方法について、理解を深めると共に、実習経験をを通して、技術と指導方法とを結び付け、実践での活用を考え、記述する。	教科書のみならず参考図書を熟読し、実習に臨み、運動遊び、音楽遊び、製作遊び、科学遊び、ごっこ遊び等の指導方法について、実習経験をを通して理解を深める。	教科書を読み、実習に臨み、運動遊び、音楽遊び、製作遊び、科学遊び、ごっこ遊び等の指導方法について、実習経験をを通して理解する。	実習経験をを通して、運動遊び、音楽遊び、製作遊び、科学遊び、ごっこ遊び等の指導方法について知り理解することは、教育・保育実践上で、必要不可欠であることに気付く。
	実践場面の行動観察に基づく子どもの心身の発達特徴についての理解	園における子どもの基本的生活習慣、身体・運動機能、認知、社会性、感情等、各年齢の特徴、個人差について、多くの事例を記録し、まとめ、考察する。	園における子どもの基本的生活習慣、身体・運動機能、認知、社会性、感情等、各年齢の特徴、個人差について、多くの事例を記録し、理解する。	園における子どもの基本的生活習慣、身体・運動機能、認知、社会性、感情等、各年齢の特徴、個人差について、数個の事例を記録し、理解する。	園における子どもの生活、遊び、興味・関心を持つて観察し、子どもの発達の理解を深めるには、いろいろな事例を記録することが必要不可欠であることに気付く。

リックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを検討することにより、妥当性・信頼性は、確保されていくものと考えられる。このことから、今後、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの妥当性・信頼性の検討を重ねていくことが課題となる。

ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード活用の前提条件・・・ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードが実習における学修・学習を振り返り、省察・評価する有効なツールとして機能するには、妥当性・信頼性を確保すると共に、以下に記す2点の条件が満たされるべきであると考えられる。

1つ目の条件として、評価者は、教育評価（学習評価）に関する基礎知識を持つことが挙げられる。阿部(2016)も触れているように、我々は、物心ついたころから評価に晒され続けており、評価されることに敏感になり、否定的な偏った意識を持つ傾向が窺える。教育、保育に携わる人々の中には、評価不要論さえ潜んでいるように思える。しかし、近年、教育・保育現場、保育者養成において、評価の重要性が見直されつつある。新幼稚園教育要領、幼保連携型こども園教育・保育要領にも、評価の妥当性や信頼性を高めるよう取り組むことが示されており、2019年度の教育職員免許法改正に伴う幼稚園教諭養成課程モデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会、2017）には、各教科の到達目標が明記され、評価が強調されている。また、保育士養成課程の検討（保育士養成課程検討会：2018）においても、評価が強調されている。学修・学習を積み、教育評価の変遷、評価の種類と各評価の特徴、妥当性・信頼性等についての知識を持ち、教育・保育評価について、偏りのない理解に至ることは、評価者にとって、必要不可欠な条件である。今後、教育・保育に関わる実践家・研究者間で、評価についての議論を深めていくことが課題となると考えられる。

2つ目の条件として、ルーブリックによる評価の作成・実施に際し、インフォームドアセスメントの視点を持つことが挙げられる。インフォームドアセスメントを村山(2006)は、「評価の目的や基準に関して、実施者と受け手との間にしっかりと知識の伝達・合意がなされているような評価のあり方」と定義している。鈴木(2011)はルーブリックを提示し、生徒が理解できる形で評価目的、評価基準の説明を受けたか否かが内発的動機づけや学習成果に影響することを示し、評価目的や評価基準を理解した上で課題を遂行することの重要性を強調している。

ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードについては、指導者（養成校

教員）達と学生達の間で、評価意図、評価目的、観点、評価基準等を共有し、共通理解した上で実施し、さらに、改善を目指し、グループで討議すると共に、実践現場の保育者との意見交換を重ねていくことが肝要であると考えられる。これらの作業を遂行することによって、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードが振り返り（省察・評価）の有効なツールとして機能し、PTE・動機づけの賦活をもたらし、ひいては保育者の専門性の基礎の獲得へと繋がっていくものとする。

沖(2014)も指摘しているように、高等教育におけるルーブリック評価の検討は、緒に就いたところであるが、本稿で示した案も、検討を重ねることにより、開発されていくものと思われる。今後、養成校教員、現役保育者、保育者候補生が力を結集し、多角度から協議・検討・修正・調整し、より有効なスタンダード作成に向け、改善していくべきものと考えている。ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの活用は、確実に“保育者として最小限必要な資質能力”を有した保育者候補生を保育界に送り出す道につながるものと考えられる。

2. 保育者候補生の保育者の専門性に関する理解の促進と実習教育の充実

保育者候補生は、在学中に、PDCA サイクルによる教育・保育実習を中心とした様々な学修・学習を積み重ねることで、保育者の専門性の基礎を習得して行く。第1章において、保育者の専門性の基礎の習得・向上が、保育職就業後の保育者の専門性の高度化に繋がるとし、保育の質向上の要となる保育者の専門性の主構成要素は、子ども理解、指導計画・環境構成、実践、振り返り（省察・評価）であることを明確にした。保育者は、保育職就業後、子ども理解→指導計画・環境構成→実践→振り返り（省察・評価）→《PTE＝動機づけ》→A：行動の修正・改善のPDCA サイクルによる実践経験を重ね、保育者の専門性を発達させていくのである。

保育者候補生にとっては、養成校在学中に、教育・保育の質向上の要である保育者の専門性についての理解・考察を深めて行くことは、非常に重要な事であり、将来、高い専門性を持った保育者へ発達していくことと直結するものであると考えられる。ゆえに、保育者養成校の実習教育において、保育者候補生の保育者の専門性についての理解・考察の深化について検討することは、大きな課題となる。そこで、保育者候補生が、理解を進め、考察を深めるために、保育者の専門性の発達過程について整理し、図示することが1つの方法であると考えられる。

この意図に基づき、園（幼稚園、保育者、幼保連携型認定こども園）におけるカリキュラム・マネジメント⁵⁾の過程の中に、第1章、2-1-2で述べた保育者の専門性の構成要素と関連づけ図示することを試みた。それが図8である。図中の中心的位置を占める枠は、個々の保育者の教育・保育の営みを現わしている。この枠内の◇子ども理解、◇指導計画・環境構成、◇実践、◇振り返り（省察・評価）で機能する保育者の専門性の構成要素は、子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力である。また、図中、振り返り（省察・評価）は、PTEの発達に影響を及ぼし、そのPTEの動機づけの機能により、行動修正・改善に繋がって行くと仮定している。外の枠は、各園独自の文化的背景の下、園の構成員で成り立つ教育・保育の営みを表している。

実習教育において、保育者候補生が保育者の専門性について、さらなる理解・考察を深化させるための一助になることを念頭に置き、カリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程を図示した。この図8に基づき、保育者の専門性の発達過程について、幼稚園教育要領（文部科学省、2017）を引用しつつ検討してみる。

◇幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領・・・図8の頂点には、日本における教育・保育のナショナル・スタンダードを示す幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（3法令）を配置している。日本の如何なる園においても、要領、指針が教育・保育の営みの根幹となるものである。2017年3月に改正、告示、2018年度より施行された3法令には、園の教育・保育において育みたい資質・能力（資質・能力の三つの柱）―「知識及び技能の基礎」・「思考力、判断力、表現力等の基礎」・「学びに向かう力、人間性等」と、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿―「健康な心と体」、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」、「思考力の芽生え」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「言葉による伝え合い」、「豊かな感性と表現」―の根本的事項が新しく明示されている。

◇カリキュラム（教育課程・全体の計画）・・・各園においては、年度初めに、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を根底にし、園独自の理念、園を取り巻く環境、子どもの状態等を検討、教育目標を設定し、全教職員間で共通理解を深めることが求められる。さらに、長期的見通しを持って、教育・保育内容を中心とした全体計画について、園の全教職員で協議し明確にすることが新年度開始にあたり重要な作業となる。また、協議・検討し、共通理解した内容を記録することも重要なことで

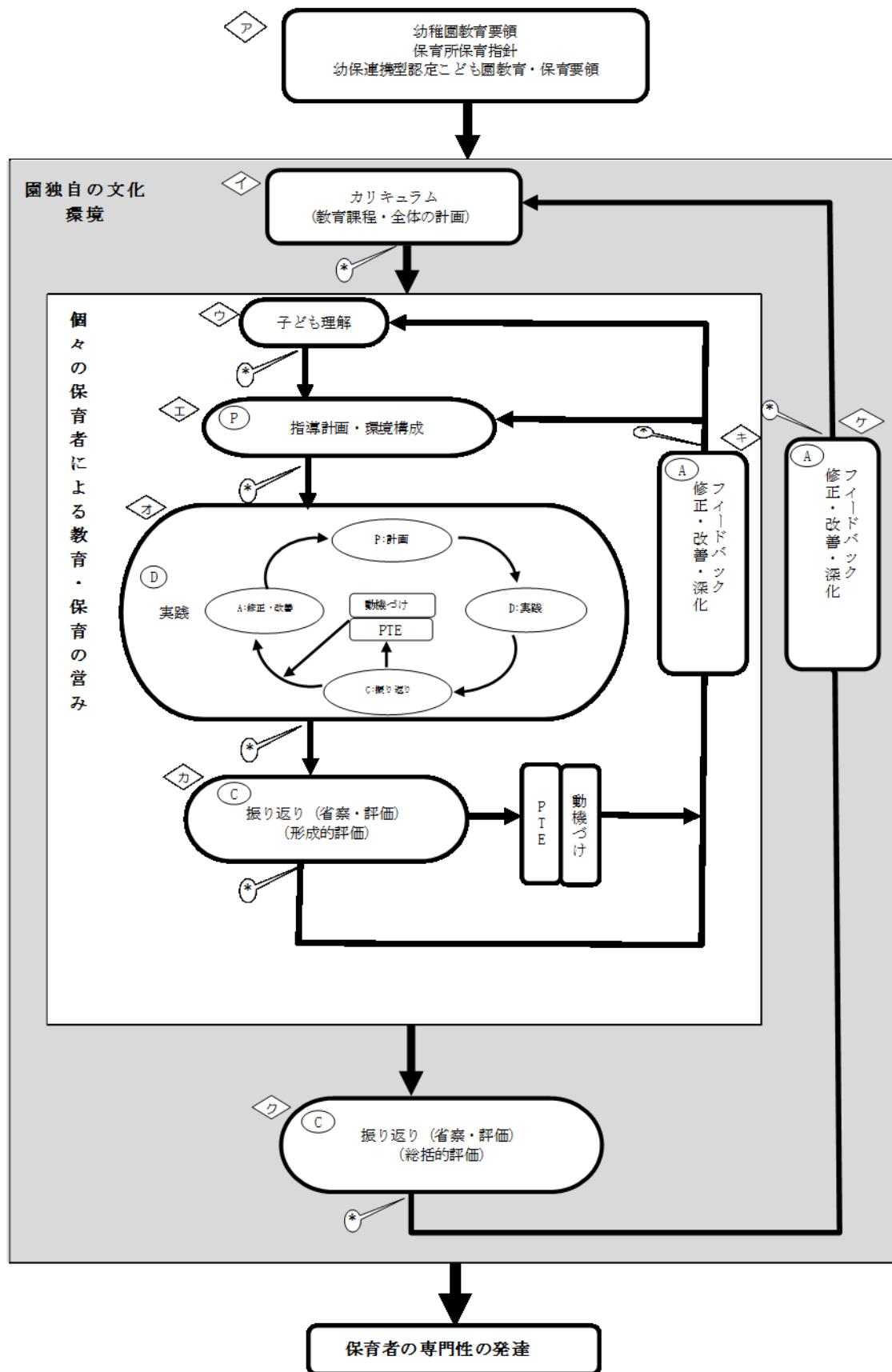


図8 カリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程

ある。幼稚園教育要領では、第1章で教育課程について詳しく示されている。すなわち、第1章 総則の第3 教育課程の役割と編成等——、1 教育課程の役割、2 各幼稚園の教育目標と教育課程の編成、3 教育課程の編成上の基本的事項、4 教育課程の編成上の留意事項——で明示されている。

◇子ども理解・・・園の教職員全員で協議し、カリキュラムを検討・明確にした後、個々の保育者の教育・保育実践力を発揮し、遂行する領域（図8、中心の枠内）に至る。まず、年度の初めの子ども理解は、一般・専門基礎力、蓄えた知識を駆使し、対象となる子どもについての理解から始まる。的確な当初の指導計画を作成するために、対象となる子どもの家庭環境、発達の状態、性格、興味・関心、個性、人間関係等について、幅広く情報収集し、理解を深めることが求められる。また、収集した情報、検討した事柄とその内容について、記録することも重要なことである。言うまでもなく、子ども理解は、「保育者が子どもと関わり合う中で、一瞬一瞬の子どもの姿や長期的なスパンで捉えた子どもの変化や育ちに目を向け、“子どもの内面世界をわかろうとし続ける営み”」（上村、2018 p.13）である。常に、PDCA サイクルでもって、更新され、修正・改善・深化していくのである。

◇⑩指導計画・環境構成・・・園全員で検討、共通理解をしたカリキュラムに基づき、子どもの入園から卒園までの発達を見通し、具体的な指導内容、方法について、教育・保育計画を編成することが求められる。指導計画には、長期の計画一年間指導計画、期の指導計画、月案—と短期の計画一週案、日案—があるが、長期の指導計画、特に年間指導計画、期の指導計画は、クラス担当等のグループで検討・立案される。保育者自身が対象となる子ども達について、子ども理解に基づき、長期指導計画と整合性を持たせ、より具体的に創意工夫する計画は、主に、短期の指導計画、週案と日案である。保育者は、担当するクラスの個々の子どもの状態、クラスの実態を十分に理解し、何れの子どもの発達に必要な経験を園生活によって獲得できることを想定し、具体的なねらい、内容、環境構成を緻密に計画する責任を負っているのである。環境構成についても、保育者は、明確な見通しを持ちつつ、子どもが興味を持って、意欲的、主体的に遊びに取り組めるように、人的環境、物的環境、自然環境を設定する必要が求められる。また、検討し、決定した指導計画・環境構成について、記録することは重要なことである。幼稚園教育要領では、第1章 総則の第1 幼稚園教育の基本に、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、

物的・空間的環境を構成しなければならない」とある。また、第1章 総則の第4に、指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価―1 指導計画の考え方、2 指導計画作成上の基本事項、3 指導計画の作成上の留意事項―が明示されている。

◇⑩実践・・・実践の場において、子ども一人一人が主体的に取り組み、豊かな生活・遊び経験を積んでいくことを主眼として、子どもとの相互関係を深めつつ、日案を基本に置きながらも臨機応変に指導することが保育者に求められる。日々の保育実践は、練った日案を準備して臨んだ場合も、予想外の出来事が次々に生じ、即応的判断、対応が迫られる。保育者は、計画を柔軟に解釈し、臨機応変さをもって子どもと関わる姿勢が必要である。まさしく、「行為の中の省察」をしながら、乳幼児と対峙する反省的实践家としての保育者の姿が求められていると言えよう。また、保育者自身が取り組んだ教育・保育実践について記録をすることは、重要なことである。幼稚園教育要領では、第1章 総則の第1幼稚園教育の基本に次の様に明示されている。「教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を活かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする」と明示されている。

◇⑪振り返り（省察・評価）（形成的評価）・・・保育者が教育・保育実践後、自らの実践を振り返り、自己評価⁶⁾する、まさしく「行為についての省察」であり、保育者の専門性の発達の中核となるものである。一日の保育実践後、作成した指導計画（日案）、環境構成は適切であったか、一人一人の子どもが主体的に活動できていたか、保育者自身の指導は、柔軟・即時的で適切であったか等について、保育者自身、ある時には、複数の保育者と共に振り返り、省察し、自己評価し、記録することが重要である。

自己の教育・保育実践を振り返り、様々な角度からの省察・評価は、PTEの発達に影響すると考えられる。保育者は、Bandura(1977)の説く、遂行行動の達成、代理的経験、言語的説得、情緒的喚起の情報源を拠り所とし、自分の教育・保育実践を振り返り、積極的に前向きに省察・評価することにより、PTEの発達にプラスの影響を及ぼし、その動機づけが機能し、より活発な修正・改善・深化する方向への行動変容が生じる。そして、子ども理解及び指導計画(日案)・環境構成の◇⑫修正・改善・深化をもたらし、子どもにとって、より適切な実践へと繋がっていくと考えられる。この循環過程が日々、繰り返され、週、月単位で振り返り、省察・自己評価及び記録が蓄積されて行き、たゆまない保育の質の向

上への営みが遂行されるのである。もちろん、自己の教育・保育実践を振り返り、否定的な省察・評価に陥り、PTE の発達に負の影響を及ぼすこともある。しかし、カンファレンス等で同僚、先輩保育者からの言語的情報源等を活用し、前向きに捉え直すことは可能である。前向きに捉え直すことにより、PTE の発達に正の影響をもたらす可能性が考えられるのである。

幼稚園教育要領では、第1章 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 4 幼児理解に基づいた評価の実施において、次の様に明示されている。幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。(1)指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に活かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。(2)評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取り組みを推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすることと記されている。この(1)、(2)の内容から、教育・保育による子どもの発達を評価する視点が強調されているのに対し、保育者の自己評価については、明確に記述されていない。しかし、教育評価における重要な概念である妥当性と信頼性について記されていることは、これからの保育者の専門性の向上を志向する点から重要な意味を持つと考えられる。これまでの要領、指針にも評価について示されていたが、妥当性、信頼性について触れられたのは、初めてである。神長・無藤・伊藤(2017)の鼎談で、「・・・周りの教師との関係を含めて記録を取りながら、指導の過程を振り返りつつ次の指導に生かしていくことが大事です。・・・主観的だけでも、そこに妥当性や信頼性をいかにつくっていくかということは、これから工夫していかなければいけないのではないのでしょうか。・・・」(p.110)と神長も述べているように、妥当性や信頼性を高めることについては、今後の課題ではあるものの、保育者が高い専門性、特に、省察・評価力を持つ視点から、妥当性、信頼性について明記されたことの意味は大きいと考えられる。

保育者の自己評価については、保育所保育指針の第1章 総則、3 保育の計画及び評価(4) 保育内容等の評価 ア 保育士等の評価において以下の様に明示されている。(ア)保育士等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善につとめなければならない。(イ)保育士等による自己評価に当たっては、子どもの心の育ちや意欲、取り組む過程などにも十分

配慮するよう留意すること。(ウ)保育士等は、自己評価における自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて、専門性の向上及び保育の質の向上のために課題を明確にするとともに、保育所全体の保育の内容に関する認識を深めることとある。

◇◎ 振り返り（省察・評価）（総括的評価）・・・上述した様に、日々、個々の保育者による教育・保育実践が遂行された後、学期や年単位で長いスパンの振り返り（省察・評価）をする必要がある。この評価は、園の教職員全員で様々な記録を用い、関係者評価、第三者評価等も加え、多角度から省察・評価する園による自己評価である。この園の教職員全員で協議し、振り返り、省察・評価した成果は、フィードバックし、カリキュラムの修正・改善・深化に繋がっていくものと考えられる。

以上、PDCA サイクルを含む、保育者による教育・保育の実践及び園の教職員全員の協働による保育の営みが保育者の専門性の発達をもたらす過程について検討した。保育者候補生が、在学中にカリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程について、理解を深化させることにより、将来、保育者の専門性の高度化に繋がって行くものと考えられる。

注

- 1) ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードは、将来、標準化を目指し、作成されるものであるため、“尺度”とせず、“スタンダード”とする。
- 2) 三木(2018)に基づきまとめたものである。
- 3) 先行研究として、本章、1の1-2.において、先行研究で用いられた実習自己評価項目の分析で挙げた19の文献が該当する。
- 4) 本稿において用いた19の文献については、事例と呼称する。
- 5) 山下(2016)は、カリキュラム・マネジメントを「園の教育・保育の目的や目標の達成に向けて、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針を受けとめつつ、子どもたちの姿や地域の実情等をふまえて、各園が設定する教育目標・保育目標を実現するために、教育課程・保育課程を編成し実践する、さらに、その結果を評価し改善することにより、質の高い教育・保育の実現をめざしていく、その一連の取り組み」と定義している。
- 6) 幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園では、保育者の自己評価の他に、園の自己評価、第三者評価があるが、この2評価はここに含んでいない。

おわりに

本論でみたように、各国において、教育・保育の質の改善・向上が最も重要な課題となっており、日本においても、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園等における教育・保育の質向上への希求は、加速の一途を辿っている。本論では、この質の高い教育・保育の実現には、保育者の質、すなわち保育者の専門性の水準を高めることが鍵となることを述べた。そして、保育職就業後も弛みなく、保育者の専門性の高質化を目指し、学び続ける保育者の根は、保育者養成校在学中の学修・学習により培われるものであるとし、保育者養成校の役割の重要性を指摘した。

保育者候補生は、保育者養成校在学中に、様々な学修・学習により保育者の専門性の基礎を習得していく。中でも、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における教育・保育実習経験は、極めて重要なものとして位置づけられる。この教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得について、本論文では、次のように考えた。すなわち、教育・保育実習は、PTE・動機づけ機能を含むPDCAサイクルで成り立つとした。このPDCAサイクルのC：振り返り（省察・評価）がPTEの変化に影響を及ぼし、PTEの動機づけ機能が惹起し、行動修正・改善が生じ、保育者の専門性の基礎の習得に繋がって行くことを仮定した。すなわち、保育者候補生は、実習事前指導の下、P：到達目標・計画設定をし、準備をした後、D：実習に臨み、実習終了後、C：振り返り（省察・評価）を行うことになる。この振り返り（省察・評価）の緻密さ、深さがPTEの変化に影響し、動機づけ機能を賦活し、行動変容、A：修正・改善に至ることを仮定したのである。

保育者の専門性の基礎の習得・向上に影響を及ぼす実習教育の改善に向け、保育者養成の要の科目である教育・保育実習を経験することによる保育者の専門性の基礎の習得・向上について検討することの意味は大きいと考えた。そこで、本論文は、保育者養成カリキュラムの中で、主要科目である教育・保育実習に焦点を当て、「保育者養成における実習教育と教育・保育専攻学生の保育者効力感の発達」と題し、その実態や特徴を明らかにすることを目的とした。すなわち、実態については、教育・保育実習と保育者の専門性の基礎の習得過程について検討し、特徴については、教育・保育実習とPTEとの関係について検討した。さらに、それらを踏まえ、今後の保育者養成教育における教育・保育実習のあり方について展望を図った。これらの目的を達成するため、序章において、保育者養成における実習教育の現状と課題—免許・資格に関する現状と課題、実習期間、実習園と養

成校との連携、実習園指導者の資格認定等に関する現状と課題—について考察した上で、以下の4章を設け、検討した。

第1章は、教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得について検討した。1.では、2010年度入学生から教職科目、教職実践演習の必修化に伴う教員養成の新展開について述べ、教員養成スタンダードの開発が活発化し、教員養成における質の改善・向上に期待が向けられていることを指摘した。2.では、まず、教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得過程について検討する前提となる教育・保育の質、及び保育者の質、すなわち、保育者の専門性の定義及び構成要素について考察した。保育者の専門性の構成要素について、12の先行研究で示されている保育者の専門性項目を分析し、8つの構成要素—一般・専門基礎力、子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力、得意分野の形成、協働性、管理職のリーダーシップ—toに分類した。これらの構成要素について検討した結果、保育者の専門性は、子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力の主要素で構成されていると結論づけた。

次に、保育者養成において、極めて重要な科目として位置づけられる教育・保育実習による保育者の専門性の習得を取り上げた。[P：アクティブ・ラーニング、到達目標・計画設定→D：教育・保育実習現場における実習経験→C：振り返り（省察・評価）、実習自己評価→《PTEの発達・動機づけ》→A：課題の明確化、学習の活性化]サイクルに基づく保育者の専門性の基礎の習得過程について検討した。

さらには、教育・保育実習スタンダードについての先行研究をまとめた後、PDCAサイクルのC：振り返り（省察・評価）に注目すべきであり、適切なツールを用い、振り返り（省察・評価）を行うことが保育者の専門性の基礎の獲得・向上に繋がることを指摘した。さらに、教職実践演習を履修し、履修カルテ等で、学修を深めている保育者候補生に適用できる適切な振り返り（省察・評価）のツールの1つとして、実習自己評価スタンダードが考えられるとした。保育者候補生が自己の実習について、振り返り（省察・評価）のツールとして実習自己評価スタンダードを活用することは、動機づけ機能を持つPTEに影響し、動機づけ機能が賦活することにより保育者の専門性の基礎の獲得・向上へと繋がる可能性を強調した。

第2章は、教育・保育実習における保育者効力感(Preschool-Teacher-Efficacy)について検討した。第1章において、振り返り（省察・評価）を有効にするためには、適切なツールを用いることの必要性について言及し、ツールの1つとして、実習自己評価スタン

ダードを挙げた。振り返り（省察・評価）を実習自己評価スタンダードという1つのツールで捉えるなら、振り返り（省察・評価）が影響を及ぼすと仮定するPTEも適切なツールを用いて測定する必要があると考えた。そこで、本章では、PTEを取り上げ検討した。まず、1. PTEの定義とし、Banduraの自己効力感理論に基づく定義―「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」―を示し、2. において、PTE尺度の作成を試みた。142名の保育科短大生を用い、15の尺度項目について因子分析を行い、1因子10項目を抽出した。また、Cronbachの α 係数を算出し、信頼性を確認すると共に、因子分析を行ったことによる構成概念妥当性も確認した。さらに、一般性自己効力感(GSE)尺度、実習自己評価尺度、各々の得点とPTE得点との相関係数の検討から、抽出した10項目は、PTEを測定する有効な尺度であると結論付けた。

次に、このPTE尺度を用い、3. 教育・保育実習経験の蓄積とPTEの変化について検討した。保育科短期大学生、1318名を対象にし、保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱ、教育実習各々の実習直前、直後、及び、入学直後、卒業直前の8時期のPTEを縦断的に測定し、PTE得点の変化について検討した。その結果、実習直前、直後の比較では、保育実習Ⅰの前後のみ、顕著な得点増加がみられた。全体的には、実習をはじめ、様々な経験を積み重ねることによりPTEは変化していくことが明らかになった。実習事前事後指導のプログラムにおいて、適切なツールを用い、振り返り（省察・評価）を的確、緻密に行うことが、PTEに変化をもたらし、その動機づけ機能により、次の実習に影響を及ぼす可能性を指摘した。また、実習と密接に関係する保育職就職活動経験も、PTE変化と関連する1要因であることについても言及した。さらに、8時期のPTE得点変化過程について類型化を試み、5種類の類型を見出した。類型別の検討から、個人差を充分考慮した実習事前事後指導の必要性を指摘した。

第1章、第2章の考察から、保育者の専門性の基礎の習得・向上に繋がる教育・保育実習の充実に向け、振り返り（省察・評価）のツールとして、新しい教育・保育実習自己評価スタンダードを提案することが必要であると考えた。そこで、第3章では、新しい教育・保育実習自己評価スタンダードを提案する前段階として、実習自己評価と保育者候補生のPTEの変化との関係について検討した。

まず、Ⅲ期（保育実習Ⅰ直前）、Ⅳ期（保育実習Ⅱ直前）、Ⅴ期（保育実習Ⅱ直後）における振り返り（省察・評価）のツールとしての実習前後自己評価尺度とPTEの関係につい

て検討した。第2章と同一の対象者を用い、NPTE 尺度 10 項目と実習自己評価尺度 27 項目について因子分析を行い、[NPTE]、10 項目、[実習中の子どもへの援助・指導力]、5 項目、[実習に取り組む態度]、5 項目、[実習中の子どもへの対応力]、6 項目の 4 因子を抽出した。因子分析結果から、PTE 尺度は実習前後自己評価尺度と異なる側面を測定するものであり、保育者効力感を測定する妥当な尺度であることを確認した上で、実習前後自己評価—[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点と NPTE 得点との相関係数を算出した。さらに、[実習中の子どもへの援助・指導力]、[実習に取り組む態度]、[実習中の子どもへの対応力]—得点、及び保育士職就業適性度自己評価得点のⅢ、Ⅳ、Ⅴ期の平均値を算出し、比較検討した。その結果より、実習自己評価と PTE は正の相関があること、特に、[実習中の子どもへの援助・指導力]と保育士職就業適性度に関する実習自己評価は、PTE に影響を及ぼす要因であることが明らかになった。

次に、2. 自由記述による振り返り（省察・評価）と PTE の関係について考察した。まず、振り返り（省察・評価）のツールとして保育実習の経験を契機に考えた卒業後の進路について質問した保育実習Ⅰ後の自由記述を用い、記述内容を詳細に検討し、18 項目を設定し、KJ 法により各対象者の記述内容を該当する項目に分類した。さらに、主成分分析による各対象者の主成分得点に基づき、「否多-肯少」群—実習・保育職就業に関する否定的自己認知に含まれる項目の出現率が高く、実習・保育職就業に関する肯定的自己認知に含まれる項目の出現率が低い群—50 名、「肯多-否少」群—実習・保育職就業に関する肯定的自己認知に含まれる項目の出現率が高く、実習・保育職就業に関する否定的自己認知に含まれる項目の出現率が低い群—50 名を抽出し、PTE 得点の変化について群間比較を行った。その結果、保育実習Ⅰ後から、「否多-肯少」群は、「肯多-否少」群に比し、低い PTE 得点を示すことが明らかになった。「否多-肯少」群は、保育実習Ⅰ後、自己の実習を振り返り、消極的、否定的評価をし、次の実習に向けて、学修・学習をする中で、積極的、肯定的認知への方向転換ができず、保育実習Ⅱに臨むことになり、PTE 得点は上昇せず、低得点に留まり推移したと考察した。ここにおいても、実習自己評価は、PTE 得点変化に影響を及ぼすことが明らかになり、適切なツールを用いた振り返り（省察・評価）の必要性を指摘した。

第4章では、第3章の知見を踏まえて、保育者の専門性の高度化を目指して、特に実習教育に着目して検討し、展望を図った。つまり、従来の実習自己評価尺度を超えた新しい

振り返り（省察・評価）のツールとして、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを提案し、また、保育者候補生の保育者の専門性に関する理解促進に關しての提案も行った。

1. 振り返り（省察・評価）のツールの開発では、まず、実習はパフォーマンス課題であることから、従来のリッカート尺度と称される実習自己評価尺度を超える質的視点を重視した尺度として、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの作成の必要性を指摘した。しかし、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードについて、参照すべき先行研究が見当たらないことから、まず、実習自己評価項目を取り上げている 19 の文献について、評価項目の分類を行った。その結果、A 専門基礎力（専門的知識・技能）：4 評価項目、B 子ども理解力：2 評価項目、C 指導計画・環境構成力：2 評価項目、D 教育・保育実行力：3 評価項目、E 記録・省察力：2 評価項目、F 実習生としての態度：3 評価項目、G 保育職就業挑戦力：1 評価項目、H 保護者・地域等環境理解力：1 評価項目の 8 観点、18 評価項目に分類した。この結果に基づき、振り返り（省察・評価）のツールとして、6 観点—a 専門基礎力（専門的知識・技能）、b 子ども理解力、c 指導計画・環境構成力、d 教育・保育実行力、e 記録・省察力、f 保育職就業挑戦力—、13 評価項目から成るルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを提案した。また、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの改善には、信頼性、妥当性の検討、評価に対する正しい認識の定着、インフォームドアセスメント視点の強化を挙げた。

2. では、保育者候補生の保育者の専門性に関する理解の促進と実習教育の充実について提案した。実習教育の促進という視点から、保育者候補生が、教育・保育の質向上の要である保育者の専門性について、理解・考察を深化させることの必要性を指摘した。

保育者候補生が保育者の専門性について、理解・考察を深める一助になることを念頭に置き、第 1 章で示した保育者の専門性の主構成要素—子ども理解力、指導計画・環境構成力、実践力、省察・評価力—を参照しつつ、子ども理解→P:指導計画・環境構成→D 実践→C:振り返り（省察・評価）→PTE の発達（＝動機づけの賦活）→A:修正・改善・深化の循環過程を軸にしたカリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程を図示した。さらに、幼稚園教育要領を引用しつつ、カリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程について考察した。

以上、第1章から第4章において、教育・保育実習教育の改善に関わる知見をまとめると以下ようになる。

- (1) 保育者養成における重要科目である教育・保育実習を取り上げ、P：アクティブ・ラーニング、到達目標・計画設定→D：教育・保育実習現場における実習経験→C：振り返り（省察・評価）→《PTE＝動機づけ》→A：行動の修正・改善（課題の明確化、学習の活性化）のサイクルで成り立つ、教育・保育実習経験による保育者の専門性の基礎の習得過程を明示したこと。
- (2) 教育・保育実習経験による保育者の専門性の基礎の習得過程において、振り返り（省察・評価）を重視すべきであるとし、振り返り（省察・評価）の影響によるPTE・動機づけの機能を位置づけたこと。さらに、実習指導を効果的に行うという視点から、適切なツールを用いることの必要性を指摘したこと。
- (3) 教育・保育実習経験による保育者の専門性の基礎の習得過程において、振り返り（省察・評価）を測定する適切なツールが必要であるなら、PTE・動機づけを測定する適切なツールも必要であるとし、PTEを測定するツールとしてPTE尺度を作成したこと。
- (4) 保育実習Ⅰ、Ⅱ、教育実習、各々の直前直後を含む入学時から卒業時の2年間のPTEを縦断的に測定し、PTE得点の変化を明確にしたこと。
- (5) 実習自己評価尺度と自由記述を用い、振り返り（省察・評価）としての実習自己評価とPTEとの関係を検討した結果、実習自己評価は、PTEに影響を及ぼす要因であることを明確にしたこと。
- (6) 振り返り（省察・評価）のツールとして実習自己評価スタンダードが適切であるという考えを示したこと。
- (7) 振り返り（省察・評価）の最適なツールとして、ループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード案を提示したこと。
- (8) 保育者候補生の保育者の専門性についての理解促進に供するカリキュラム・マネジメントにおける保育者の専門性の発達過程を明示したこと。

以上、(1)から(8)の知見を参考にし、保育者養成における実習教育カリキュラムの改善に取り組むことにより、保育者養成の質向上が期待される。

最後に、今後の課題として、次の2点を指摘したい。1点は、PTE尺度の改訂についてである。PTE尺度は、三木・桜井(1998)により作成された日本において最初の尺度である。

その後、特定の領域に焦点化した、「人間関係」保育者効力感尺度も開発（西山：2006）されたが、特定の領域に限定せずPTEを捉える適切な尺度は、現時点で三木・桜井尺度以外には見当たらない。それ故、これまで多くの研究で用いられてきた。しかし、尺度作成には、国、文化、時代的背景などの影響を受けるものである。日本において、教育・保育界が大きな変革を遂げようとしている中、PTE尺度も見直すことも必要であろう。PTE尺度の改訂が今後の課題である。

もう1点は、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードについてである。保育者養成校の教育・保育実習指導において、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを活用し、保育者候補生の振り返り（省察・評価）がPTEに影響し、行動の修正・改善に繋がって行く過程について、詳細な検証が必要であると考えられる。また、検証の中に、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの改訂を含むことも言をまたない。沖(2014)も言及しているように、高等教育におけるルーブリック評価の検討は、緒に就いたところであり、本論文で示した案も、試みの域を出ないものであり、検討を重ねることにより、開発されていくものと考えている。今後、養成校教員、現役保育者、保育者候補生が力を結集し、多角度から協議・検討・修正・調整し、より有効な教育・保育実習自己評価スタンダード作成に向け、改訂していくべきものと考えられる。教育・保育実習教育において、ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの活用は、“保育者として最小限必要な資質能力”を有した保育者候補生を育成するものと考えられる。

保育者の専門性について、理解・考察を深める中で、保育者候補生が適切なツールを用い実習自己評価をし、学修・学習を進めていく先には、保育者の専門性の高度化を目指し、学び続ける保育者としての未来が待っていると確信している。将来、質の高い保育者に成長することが期待できる保育者候補生を保育界に送り出すには、各保育者養成校の特色を生かしつつ、実習指導のカリキュラムを如何に充実させていくかによると考えられる。

文献

- 阿部和子(2016). 第12章 実習—保育者養成の現状とこれから3. 日本保育学会(編), 保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成, 東京大学出版会, 241-264.
- 秋山真奈美(2012). 授業内における幼児教育職務実践力尺度の施行と学生のセルフモニタリングについて: 授業実践経過報告として. 佐野短期大学研究紀要, 23, 103-115.
- 秋田喜代美(2016). 第1章 現代日本の保育—一人が育つ場としての保育. 山邊昭則・多賀厳太郎(編), あらゆる学問は保育につながる 発達保育実践政策学の挑戦, 東京大学出版会, 17-43.
- 秋田喜代美・佐川早季子(2011). 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- Ashton, P.T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In Ames, C. and Ames, R. (Eds.) Research on Motivation in Education. Academic Press.
- Bae-Suh S. (2011). Student teaching in early childhood teacher education in USA—Lessons from New Jersey—. The PECERA 12th Conference Panel Discussion 2, 22-26.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). Chapter 1 Theoretical perspectives. Self-Efficacy: The exercise of control, W.H. Freeman and Company, 1-35.
- 別惣淳二・名須川知子・横川和章・長澤憲保・鈴木正敏・佐藤哲也・石野秀明・上西一郎・飯塚恭一郎・岸本美保子(2011). 大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的質能力の明確化—幼稚園教員養成スタンダードの開発—. 日本教育大学協会研究年報, 29, 161-172.
- 別惣淳二・名須川知子・横川和章・長澤憲保・鈴木正敏・石野秀明 (2012). 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達度規準の明確化—4年間の幼稚園教育実習科目における到達規準の体系化を目指して—. 日本教育大学協会研究年報, 30, 107-118.
- 別惣淳二・名須川知子・横川和章・鈴木正敏・長澤憲保・田中亨胤・飯塚恭一郎 (2013). 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習成果と課題 (I) —第3年次の附属幼稚園実習の場合—. 兵庫教育大学研究紀要, 43, 149-162.

- 別惣淳二・名須川知子・横川和章・鈴木正敏・長澤憲保 (2015). 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習成果と課題 (Ⅱ) —第4年次の公私立幼稚園実習の場合—. 兵庫教育大学研究紀要, 46, 133-145.
- 千葉弘明 (2008). 「保育実習指導のミニマムスタンダード」を取り入れた保育実習のあり方について. 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 4, 11-21.
- 榎沢良彦 (2016). 第1章 2 保育者の専門性の要素. 日本保育学会 (編). 保育学講座 4 保育者を生きる 専門性と養成, 東京大学出版会, 11-17.
- 藤井美保 (2011). 第1章 幼稚園教師の専門性とその成長. 永井聖二・神長美津子 (編) 幼児教育の世界, 学文社, 136-149.
- 藤木卓・森内秀学・山田英基・角家理恵子・高谷有美・松野絵里 (2011). 教育実地研究改善のための資質確認リスト活用策の検討. 長崎大学教育実践総合センター紀要, 10, 1-8.
- 藤崎真知代・松永あけみ・溝川藍・杉山雅俊・井陽介 (2018). 幼稚園教育実習を通した学生の学び: 実習指導の効果. 心理学紀要 (明治学院大学), 33-47.
- 外務省 (2018). G20 ブエノスアイレス首脳宣言—公正で持続可能な発展のためのコンセンサスの構築—. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000424876.pdf>
(情報収集 2019/7/2)
- 玄永牧子 (2008). 保育者養成コースの学生における保育者効力感に関わる要因. 福島学院大学研究紀要, 40, 75-82.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76, 569-582.
- 濱保和治・岡田大爾 (2013). 自己強化を高め、自己効力感を向上させる自己評価法の開発. 広島国際学院大学研究報告, 46, 1-17.
- 浜崎隆司・加藤孝士・寺藺さおり・荒木美代子・岡本かおり (2008). 保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討—, 鳴門教育大学研究紀要, 23, 121-127.
- 原孝成 (2006). 保育所実習における園評価と自己評価の関係. 西南女学院大学紀要, 10, 196-203.
- 保育教諭養成課程研究会 (2015) Ⅱ3 幼稚園教諭・保育教諭などに求められる専門性とその研修. 2014 (平成 26) 年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」幼稚園

- 園教諭・保育教諭のための研修ガイド—質の高い教育・保育の実現のために—, 18-27.
- 保育教諭養成課程研究会(2017). 平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える—(幼児期の教育内容等深化・充実調査研究委託 幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究). 文部科学省. www.mext.go.jp > ... > 調査研究事業 > 幼児期の教育内容等深化・充実調査研究. (情報取得 2018/1/22)
- 保育教諭養成課程研究会(2018). 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅣ—園運営の一翼を担うミドルリーダーの育成を目指して—(2017 年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」).
- 保育士養成課程検討会(2018). 保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～(検討の整理), 平成 29 年度保育士養成協議会 保育士養成研究所第 3 回研修会資料.
- 北海道教育大学函館校教育実習委員会(2002) 教育実習の手引き 改訂版
s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp > ... > 030. HAKODATE Campus > Learning Material
 (情報取得 2018/1/22)
- 細田直哉・今井豊彦・亀崎美沙子・高山静子・徳永聖子・花岡隆行・前田和代・矢野景子・山梨有子(2017). 保育の質の向上に資する実習記録のループリックに関する研究—ループリック試案—. 日本保育者養成教育学会第 1 回研究大会 プログラム・抄録集, 150.
- 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(2012). 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—. 別惣淳二・渡邊隆信(編), ジアース教育新社.
- 今野亮(2009). 保育者効力感に影響を及ぼす要因の検討—属性、関連要因に立脚して—. 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 30, 45-53.
- 今津孝次郎(2017). 新版 変動社会の教師教育. 名古屋大学出版会.
- 石川隆行(2003). 保育者を目指す短大生の保育者効力感について. 一宮女子短期大学研究紀要, 42, 315-322.
- 石川隆行(2005). 保育者を目指す短大生の保育者効力感について—2 月の追跡調査より—. 聖母女学院短期大学研究紀要, 34, 96-99.
- 岩立京子(2016). 第 11 章 幼稚園教員の専門性と養成—保育士者養成の現状とこれから

- 2, 日本保育学会(編) 保育学講座 4 保育者を生きる 専門性と養成, 東京大学出版会, 225-240.
- 貝谷敏子・菅原美樹・川村三希子・神島滋子・藤井瑞恵・工藤京子・柏倉大作・村松真澄・小田和美・中村恵子(2017). 看護演習科目へのルーブリック導入の効果・ルーブリック評価の信頼性と妥当性の検討. 札幌市立大学研究論文集, 11(19), 3-11.
- 神谷哲司(2009). 保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化—実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して. キャリア教育研究, 28, 9-17.
- 神長美津子(2007). 6章 2 発達と文化がかかわり合う保育の展開と幼稚園教員の役割. 小田豊・森真理(編著) 子どもの発達と文化のかかわり 一人一人の子どもにふさわしい保育をめざして, 光生館, 131-136.
- 神長美津子・無藤隆 伊藤学司(2017). 鼎談 新幼稚園教育要領を基盤とした今後の幼児教育の展望[後半]. 初等教育資料, No. 953, 104-111.
- 加藤孝士・浜崎隆司・寺藺さおり・森野美央(2008). 保育専攻短大学生の保育者効力感と実習評価の関係—実習前の保育者効力感の高低を要因として—. 応用教育心理学研究, 25, 15-23.
- 木村直子・橋川喜美代(2008). 「保育実践力」尺度作成に関する研究—保育士・幼稚園教諭養成教員の考える保育実践力を手がかりに—. 保育士養成研究, 26, 33-38.
- 木村直子・田村隆宏(2015). 省察力のある保育者養成のための主免教育実習事後指導—鳴門教育大学「保育実践力スタンダード」を用いて—. 鳴門教育大学授業実践研究, 14, 11-19.
- 桐川敦子(2014). 幼児発達学専攻の学生における実習前後及び卒業時の自己効力感の変化. 日本女子体育大学紀要, 44, 91-96.
- 北野幸子(2009). 1章 保育の方法と技術とは何か—保育者の専門性とその向上を図るために—. 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃(編著) 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術—実践力の向上をめざして—, 北大路書房, 2-8.
- 北野幸子(2016). 幼保連携型認定こども園における実習教育のあり方を問う～0歳から一貫した教育・保育と子育て支援を視野に～. 日本保育学会第69回大会発表要旨集, 198. 資料
- 北野幸子(2017). 第1章 第2節 海外における幼児教育の質に関する研究の動向. 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究 <平成 27～28 年度プロジェクト研

- 究報告書>, 122-133.
- 北野幸子(2018). 保育者の専門性と保育実践の質の維持・向上をはかる研修の実態. 子ども学, 6, 64-82.
- 小泉卓・関口明子(2007). 教育実習評価表(基礎案)作成の試み—ループリック評価の取り組み—. (FD)紀要「聖徳の教え育む技法」, 2, 1-21.
- 小泉卓(2008). ループリックを使用した教育実習評価表の特性と構造. (FD)紀要「聖徳の教え育む技法」, 3, 1-13.
- 厚生労働省(2017 a). 保育所保育指針.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (情報取得 2018/10/14)
- 厚生労働省(2017 b). 保育所保育指針解説.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf> (情報取得 2018/10/14)
- 厚生労働省(2018 a). 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会.
https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-kodomo_554389.html. (情報取得 2019/6/21)
- 厚生労働省(2018 b). 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について(一部改正).
- 香曾我部琢(2011). 保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59(2), 53-68.
- 近藤剛・内藤綾子(2013). 保育専攻短大生の保育者効力感の変容. 鳥取短期大学研究紀要, 51-55.
- 鯨岡峻(2000). 保育者の専門性とはなにか. 発達, No. 83, Vol. 21, 53-60.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する研究会(2018). 教職課程コアカリキュラム. 文部科学省.
- Litjen, I. (2014). Literature review on monitoring quality in early childhood education and care(ECEC). Revised and adapted version prepared for presentation and discussion at the 4th meeting of the Trans-Atlantic Forum on Inclusive early years. OECD, 1-48.
- 近藤剛・内藤綾子(2013). 保育専攻短大生の保育者効力感の変容. 鳥取短期大学研究紀要, 51-55.
- 前田有秀(2017). 保育専攻生における保育実習経験の効果に関する研究—保育者効力感変

- 化に影響を与える事前要因の検討一. 尚絅学院大学紀要, 15-27.
- 松永静子(2014). 「人として、保育実習生としての成長」を可視化できる実習記録(ポートフォリオ)に. 実習指導センター実践報告書(白梅学園大学・白梅学園短期大学). 6, 12-16.
- 松下佳代(2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—. 京都大学高等教育研究, 18, 75-114.
- 松下佳代・小野和宏・高橋雄介(2013). レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討. 大学教育学会誌, 35(1), 107-115.
- 松山由美子(2008). 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価. 四天王寺大学紀要, 46, 233-253.
- 三木知子(2009). 第6章1 保育者の育ち. 無藤隆・清水益治(編著)新保育ライブラリ 子どもを知る 保育心理学, 北大路書房, 136-141.
- 三木知子(2015). 保育・教育実習経験による保育専攻短期大学生の保育者効力感(PTE)の変化についての検討—実習教育の改善に向けて—. 日本教師教育学会年報, 24, 82-92.
- 三木知子(2016). 保育専攻学生の保育者効力感(PTE)に及ぼす実習自己評価の影響. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要, 9(2), 147-155.
- 三木知子(2017). 保育所実習後の「振り返り(保育職就業についての認知)と保育者効力感の変化との関係—実習教育の改善に向けて—. 日本保育者養成教育学会第1回研究大会プログラム・抄録集, 43.
- 三木知子(2018). ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの提案. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 12(1), 1-10.
- 三木知子・桜井茂男(1994). 保育科短大生の保育者効力感について. 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 274.
- 三木知子・桜井茂男(1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46(2), 203-211.
- 三木知子・廣瀬則子(2004). 保育専攻短大生の園・自己評価についての実習間比較と一般性自己効力感. 保育士養成研究, 22, 57-65.
- 三宅幹子(2005). 保育者効力感研究の概観. 福山大学人間文化学部紀要, 5, 31-38.
- 水野里恵(2001). 幼児教育専攻学生の保育者効力感—その発達過程と保育実習評価との関連—. 愛知江南短期大学紀要, 30, 97-110.

望木郁代(2008). 保育・教育実習をとおしてみる保育専攻短大生の発達的变化. 論叢 (三重中京大学短期大学部), 46, 1-9.

文部科学省(1997). 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm (情報取得 2018/10/14)

文部科学省(2002). 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために—. 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書

文部科学省(2017). 幼稚園教育要領. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf (情報取得 2018/10/14)

文部科学省(2018 a). 幼児教育の実践の質向上に関する検討会. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/kaisai/1408309.htm (情報取得 2019/6/21)

文部科学省(2018 b). 教育職員免許法・同施行規則.

文部科学省中央教育審議会(2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)
www.mext.go.jp > 政策・審議会 > 審議会情報 > 中央教育審議会
(情報取得 2018/1/22)

文部科学省中央教育審議会(2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申).
www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_.../10/.../132548_1.pdf
(情報取得 2018/1/22)

文部科学省中央教育審議会(2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高めある教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号). www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
(情報取得 2018/12/4)

森知子(2003). 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連—保育者養成校における実習教育プログラムをとおして—. 臨床教育心理学研究, 29, 1-11.

森知子(2010). 保育者養成実習における教授—学習過程の特徴: 実習生の学習行動を構成する要素について. 聖和論集, 38, 55-65.

森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈(2011). 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討—保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目

- して一．保育学研究，49(2)，212-223.
- 村山航(2006)．テストへの適応—教育実践上の問題点と解決のための視点—．教育心理学研究，54，265-279.
- 無藤隆(2015)．今後の教職課程のあり方と幼保の免許統合の見直し．保育教諭養成課程研究，1，63-72.
- 内閣府(2012)．子ども子育て関連3法．
<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/index.html>
 (情報収集 2018/2/18)
- 内閣府 (2017)．幼保連携型認定こども園教育・保育要領
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010420&dataType=0&pageNo=1
 (情報収集 2018/1/22)
- 中嶋一恵・浦川末子・白石景一・下釜綾子・永野司・中村浩美・中島健一郎・滝川由香里・本村弥寿子(2014)．ループリックを使用した学外実習評価基準の作成について．長崎女子短期大学紀要，38，102-107.
- 中村多見(2006)．保育学生の保育観(1) —保育者効力感の発達—．高松大学紀要，45，197-206.
- 中坪史典(2016)．第2章 保育実践と省察．日本保育学会(編)保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成，東京大学出版会，27-43.
- 那須信樹・竹内理恵・山田朋子・森田真紀子(2009)．『保育実習指導のミニマムスタンダード』の新展開に向けた課題の検討—学生の実習評価の分析を中心に—．中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，41，107-119.
- 日本子ども学会・編(2013)．保育の質と子どもの発達 アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から．赤ちゃん和妈妈社.
- 西山修(2005)．幼児の人とかかわる力を育むための保育者効力感尺度の開発．乳幼児教育学研究，14，101-108.
- 西山修(2006) 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成．保育学研究，44(2)，246-256.
- 西山修・富田昌平・田爪宏二 (2007)．保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造．発達心理学研究，18(3)，196-205.
- OECD(2006)．Starting Strong II: Early childhood education and care. Paris : OECD

Publishing. (星美和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子(訳)(2011) OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く:乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較、明石書店).

OECD(2012). Starting Strong III—A quality toolbox for early childhood education and care. OECD, 23-364.

小河妙子・長屋佐和子(2015). 保育士養成課程に在籍する学生の職業認知が保育者効力感に及ぼす影響. 名古屋女子大学紀要, 61(人・社), 109-115.

大城りえ・上地亜矢子・津多久美子(2006). 保育科学生の保育者効力感に関する研究. 沖縄キリスト教短期大学紀要, 35, 59-67.

岡山大学教育学部(2010). 実践的指導力育成のための学びの航跡 教職実践ポートフォリオ(第2版) 幼児教育コース手引き.

沖裕貴(2014). 大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—. 立命館高等教育研究, 14, 71-90.

奥山順子・山名裕子(2006). 求められる保育者の専門性と大学における保育者養成—保育者志望学生の意識と養成教育の役割—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 28, 119-132.

音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人(2012). 保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究. 群馬大学教育実践研究, 29, 219-228.

尾崎司・中村教子(2017). 現場連携による実習評価ルーブリックの開発(I)～保育所実習のルーブリック作成に関する予備的考察～. 東京家政大学研究紀要, 57, 31-41.

佐伯胖(2018). 1章 リフレクション(実践の振り返り)を考える—ショーンの「リフレクション」論をてがかりに. 佐伯胖・刑部育子・荻宿俊文(著) ビデオによるリフレクション入門 実践の多義創発性を拓く, 東京大学出版会, 1-37.

斎藤有吾・小野和宏・松下佳代(2016). パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連. 日本教育工学会論文誌, 40, 157-160.

坂野雄二・東條光彦(1986). 一般的セルフ・エフィカシー尺度作成の試み. 行動療法研究, 12, 73-82.

桜井茂男(1992). 教育学部生の教師効力感. 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, L1.

- 桜井茂男(1997 a). 第3部-(2)教育学部生の学習理由と教師効力感の関係(研究12). 現代に生きる若者たちの心理, 風間書房, 36-149.
- 桜井茂男(1997 b). 第3部-(3)教育学部生の教師効力感と教育実習(研究13). 現代に生きる若者たちの心理, 風間書房, 150-166.
- 佐野美奈(2008). 保育所実習(保育実習Ⅰ)における実習評価に関する一考察—現場評価と自己評価の比較分析を通して—. 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 7, 131-147.
- 佐藤嘉倫・渡邊亮太・中津愛子(2009). 実習自己評価尺度作成の試み. 山口短期大学研究紀要, 29, 59-64.
- 佐藤学(2015). 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイナー—. 岩波書店.
- 佐藤学(2016). 転換期の教師教育改革における危機と解決への展望. 日本教師教育学会年報, 25, 8-15.
- 澤津まり子・堤幸一(2011). 短期大学保育科学生の自己効力感の変化—保育所実習後の自己評価と他者評価(園評価・担当者評価)の関係を通して—. 就実教育実践研究, 4, 35-44.
- Schön, D. A. (1983). The reflection practitioner :How professionals think in action. London : Basic Books. [佐藤学・秋田喜代美(訳)2001, 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版].
- Stevens D. D. & Levi A. L. (2013). Introduction to rubrics : An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning, 2nd edition, Stylus Publishing. [佐藤浩章監訳、井上敏憲＋俣野秀典訳 『大学教員のためのルーブリック評価入門』, 玉川大学出版部].
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃(2009). 保育における省察の構造. 幼年教育研究年報, 31, 5-14.
- 諏訪きぬ(2000). 第Ⅰ部 第1章保育選択の時代と「保育の質」. 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子(編著)「保育の質」の探求 「保育者—子ども関係」を基軸として, ミネルヴァ書房, 2-24.
- 鈴木雅之(2011). ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響—テスト観・動機づけ・学習方略に着目して—. 教育心理学研究, 59, 131-143.
- 鈴木正敏(2014). 幼児教育・保育をめぐる国際的動向——OECDの視点から見た質の向上と

- 保育政策——. 教育学研究, 81(4), 460-472.
- 高辻千恵(2003). 乳幼児期の発達と保育の「質」. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 43, 147-154.
- 富岡麻由子・石塚広美(2013). 効果的な保育所実習指導のあり方—実習生の自己評価と保育所実習評価の比較からの考察—. 保育士養成研究, 31, 97-104.
- 塚本美知子・森川文子・薮中征代・徳永静江・大熊光穂(2008). 保育者養成における実習経験が社会的スキルおよび保育者効力感に及ぼす影響. 児童学研究(成徳大学児童学研究紀要), 10, 37-44.
- 内田千春(2016). 今、幼児教育の担い手に求められるもの—転換期に考える保育者の専門性と養成教育—. 日本教師教育学会年報, 25, 48-56.
- 上村晶(2018). 保育者と子どもの関係構築プロセスを可視化する試み. 梅花学園大学保育学部研究紀要, 17, 13-30.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎(2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63, 401-411.
- 若山育代(2013). 保育専攻学生の「子どもの状況に基づいて一斉保育の描画指導案を作成する態度」に及ぼすペルソナ/シナリオ法の効果—ループリック評価を採用して—. 保育士養成研究, 31, 47-56.
- 渡邊駿太・中西良文(2017). 日本における教師効力感に関する研究の動向と展望. 三重大大学教育学部研究紀要, 68, 教育科学, 245-254.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82, 81-91.
- 山田朋子・那須信樹・森田真紀子(2011). 保育士の質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導. 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要, 43, 133-142.
- 山下文一(2016). 第12章 カリキュラム・マネジメントと保育者の機能. 神長美津子・湯川秀樹・鈴木みゆき・山下文一(編著) 専門職としての保育者—保育者の力量形成に視点をあてて—, 光生館, 165-175.
- 淀川裕美(2016). 保育の質に関する国際的動向と我が国の課題. 生活経済政策, No. 235, 30-35.
- 淀川裕美・高橋翠(2016). 全国保育・幼児教育施設大規模調査《結果報告》, 公開シンポジウム「今、日本の保育の真実を探る—九万人の保育者と千七百ヵ所の自治体関係者

の声を聴く～配布資料.

全国保育士養成協議会(編)(2005). 効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ—保育実習指導のミニマムスタンダード—. 保育士養成資料集, 42.

全国保育士養成協議会(2018 a). 保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2 「協働する保育士養成. 中央法規.

全国保育士養成協議会(2018 b). 保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究 研究報告書. 平成 29 年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業(厚生労働省)

全国保育士養成協議会専門委員会(2013). 「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—. 平成 24 年度専門委員会課題研究報告書.

資料

資料 1 PTE 尺度

資料 2 一般的セルフ・エフィカシー尺度

資料 3 実習前後自己評価尺度

資料1 PTE尺度

卒業後あなたが幼稚園教諭**になろうとする場合を想定し、以下の質問に答えて下さい。各項目をよく読み、5（非常にそう思う）から、1（ほとんどそうは思わない）の内から、一番あてはまる番号に○印をつけて下さい。

非常にそう思う・・・・・・5

ややそう思う・・・・・・4

どちらともいえない・・・・3

あまりそうは思わない・・・・2

ほとんどそうは思わない・・1

- 1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 3 私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子どもをなくすことはできないと思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 4 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 5 私には、保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理だと思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 6 私は、クラスの子ども一人一人の性格を理解できると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 7 私には、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 8 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 9 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 10 私は、保護者から信頼を得ることができると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 11 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 12 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮もできると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 13 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行なえると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 14 私は園で、子どもに基本的生活習慣を身につけさせることは難しいと思う・・・・・・ 5 4 3 2 1
- 15 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）を整えることができると思う・・・・・・ 5 4 3 2 1

注：**保育所保育士職想定の場合は、“卒業後あなたが保育所保育士になろうとする・・・”となる。

資料2 一般的セルフ・エフィカシー (GSE) 尺度

以下に16項目あります。各項目をよく読み、7（全くその通りである）から1（全くその通りでない）の内、今のあなたに一番あてはまる番号に○印をつけて下さい。どれが正しい答えということはありませんから、ありのままの姿を答えて下さい。

全くその通りである・・・・・・ 7
 かなりその通りである・・・・・・ 6
 少しその通りである・・・・・・ 5
 何ともいえない・・・・・・ 4
 少しその通りでない・・・・・・ 3
 あまりその通りでない・・・・・・ 2
 全くその通りでない・・・・・・ 1

1	何か仕事をする時は、自信を持ってやるほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
2	過去に犯した失敗や嫌な経験を思いだして、暗い気持ちになることがよくある・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
3	友人より優れた能力がある・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
4	仕事を終えた後、失敗したと感ずることのほうが多い・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
5	人と比べて心配性なほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
6	何かを決めるとき、迷わず決定するほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
7	何かをするとき、うまくゆかないのではないかと不安になることが多い・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
8	ひっこみじあんなほうだと思う・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
9	人より記憶力がよいほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
10	結果の見通しがつかない仕事でも、積極的に取り組んでゆくほうだと思う・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
11	どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれなことがよくある・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
12	友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
13	どんなことでも積極的にこなすほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
14	小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
15	積極的に活動するのは、苦手なほうである・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1
16	世の中に貢献できる力があると思う・・・・・・	7	6	5	4	3	2	1

資料3 実習前後自己評価尺度

保育実習Ⅰに臨むに際し**、あなたの気持ちを率直に答えて下さい。各項目をよく読み、5（非常にそう思う）から1（ほとんどそうは思わない）の内、今のあなたに一番あてはまる番号に○印を付けてください。どれが正しい答えだということはありませんから、ありのまま答えて下さい。

非常にそう思う・・・・5

ややそう思う・・・・4

どちらともいえない・・・・3

あまりそうは思わない・・・・2

ほとんどそうは思わない・・・・1

1	実習園にうまくなじめると思う・・・	・5	4	3	2	1
2	子どもが理解できるように指導できると思う・・・	・5	4	3	2	1
3	子どもの遊びの援助や指導がうまくできると思う・・・	・5	4	3	2	1
4	手際よく実技指導ができると思う・・・	・5	4	3	2	1
5	実習に行って、保育に必要な専門知識は持っていると思う・・・	・5	4	3	2	1
6	個々の子どもの特徴を捉えられると思う・・・	・5	4	3	2	1
7	子どもの生活面の指導はきっちりとできると思う・・・	・5	4	3	2	1
8	たてた保育案通りに実習（保育）ができると思う・・・	・5	4	3	2	1
9	教材の準備を十分して実習に臨めると思う・・・	・5	4	3	2	1
10	子どもの全体の動きを十分把握できると思う・・・	・5	4	3	2	1
11	実習園の先生の指示にうまく対処できると思う・・・	・5	4	3	2	1
12	臨機応変に行動できると思う・・・	・5	4	3	2	1
13	実習園の先生方との人間関係はうまくいくと思う・・・	・5	4	3	2	1
14	園児の中にとけ込めると思う・・・	・5	4	3	2	1
15	実習中、睡眠時間が少なくなっても、体力は維持できると思う・・・	・5	4	3	2	1
16	子どもの予期せぬ反応に対応できると思う・・・	・5	4	3	2	1
17	適切な指導案が書けると思う・・・	・5	4	3	2	1

18	大きな声ではきはき話することができると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
19	あいさつができ、礼儀正しく振舞えると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
20	毎日、遅刻せず、早く園に行けると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
21	実習の始めから終わりまでまじめに取り組めると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
22	健康管理がきちっとできると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
23	服装、髪型、化粧など、実習にふさわしい身だしなみができると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
24	どの子どもにも平等に接することができると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
25	子どもの状態に応じた言葉かけができると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
26	実習の始めから終わりまで積極的に行動できると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1
27	実習記録を指導に従いきっちりと書けると思う・・・・・・・・・・	・5	4	3	2	1

注：**保育実習Ⅱ、教育実習についての調査は、それぞれ“〇〇実習に臨むに際し、・・・”となる。

また、実習後の調査では、各項目が過去形になる。

初出一覧

本論文の一部は、以下の雑誌に掲載発表したものである。本論文作成にあたり、加筆・修正を加えた。

第1章 三木知子(2018). ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの提案. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 12(1), 1-10.

第2章 三木知子・桜井茂男(1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46(2), 203-211.

三木知子(2015). 保育・教育実習経験による保育専攻短期大学生の保育者効力感(PTE)の変化についての検討—実習教育の改善に向けて—. 日本教師教育学会年報, 24, 82-92.

第3章 三木知子(2016). 保育専攻学生の保育者効力感(PTE)に及ぼす実習自己評価の影響. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要, 9(2), 147-155.

第4章 三木知子(2018). ルーブリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの提案. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 12(1), 1-10.

謝辞

本論文をまとめるにあたり、直接的、間接的に多くの指導、激励を頂戴いたしました方々に対し、厚く御礼申し上げます。

私は、長年、保育科短期大学に勤務しておりました。授業、校務、研究を通し、質の高い学生を保育界に送り出す使命を担う保育者養成校の抱える様々な課題に直面してきました。中でも、保育者養成における実習教育の課題は、最も重要なものであることを痛感いたしました。退職後、乳幼児教育・保育について、学びを深める必要性を認識し、乳幼児教育・保育のスペシャリストであられる神戸大学大学院人間発達環境学研究科、北野幸子先生の下、研究生となり、2年後、博士課程後期課程に入学いたしました。そして、長年、細々とではありますが、研究してきました保育者効力感とも関連させ、博士論文、「保育者養成における実習教育と教育・保育専攻学生の保育者効力感の発達」を提出するに至った次第です。

北野先生に師事してから、早、6年有余の年月が流れてしまいました。その間、考えがまとまらず、停滞気味の私を励まし、辛抱強く、的確な指導をしていただきましたことに対し、厚くお礼申し上げます。北野先生の指導の下、論文を書き進めていく中で、日本における保育者養成教育について、考えを深められたことは、この上ない幸せなことであったと思っています。心より感謝いたします。

本論文の審査をしていただきました、神戸大学大学院人間発達環境学研究科の木下孝司先生、國土将平先生、中谷奈津子先生、岡部恭平先生に対しても、厚く御礼申し上げます。予備審査論文報告会において、木下先生、中谷先生、岡部先生から、的確な指摘、指導を賜り、厚く御礼申し上げます。また、國土先生からは、データを読む醍醐味を教えていただきました。深甚の謝意を表します。

また、この場を借りて、現、筑波大学名誉教授の櫻井茂男先生にも御礼を申し上げます。随分以前になりますが、日本教育心理学会において、櫻井先生の講演を拝聴したのが、私の保育者効力感の研究の始まりでした。共著で、教育心理学研究に投稿する際には、様々な面から御指導いただきました。その後も、いろいろな機会に御指導、激励を賜り、感謝の念でいっぱいです。どうもありがとうございました。

最後になりましたが、多数回の調査にご協力いただきました、調査当時、S 短期大学学生であった皆様に、お礼を申し上げます。本論文で使用したデータは、私が勤務中に取得したものでした。“卒業後、どの様な保育者として成長したのだろうか”と、いろいろ思いを巡らしながら データを分析し、考察をしたものでした。調査当時、学生であった方々にお礼を申し上げます。

2019 年 7 月 17 日

三木知子